



Campus Universitário de Almada
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares

Maria João Figueiredo de Oliveira e Sousa
N.º 53080

**Cinco canções de Delfina Figueiredo como uma proposta didática para o
repertório português do programa de canto do 2º ciclo do Ensino Básico**

Prática de Ensino Supervisionada – Mestrado em Ensino da Música

Escola Cooperante: Escola de Música do Conservatório Nacional - Lisboa
Orientadora Institucional: Doutora Paula Morna Dória
Orientadora Cooperante: Professora Ana Paula Russo

Almada, outubro 2017

Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada,
apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo de estudos
conducente ao grau de Mestre em Ensino de Música,
ao abrigo do Despacho n.º 15045/2011, de 7 de novembro
(Diário da República, 2ª série – n.º 213 – 7 de novembro de 2011).

Mestrado em Ensino de Música

Orientadora do Relatório Final: Doutora Paula Morna Dória

Orientador Institucional da Prática de Ensino Supervisionada: Mestre Marco Rodrigues

Orientadora Cooperante da Prática de Ensino Supervisionada: Professora Ana Paula Russo

Discente: Maria João Figueiredo de Oliveira e Sousa

Almada, 2017

DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE

O presente trabalho foi realizado por Maria João Figueiredo de Oliveira e Sousa do Ciclo de Estudos de Mestrado em Ensino da Música, no ano letivo de 2016/2017.

A sua autora declara que:

- (i) Todo o conteúdo das páginas que se seguem é de autoria própria, decorrendo do estudo, investigação e trabalho dos seus autores.
- (ii) Este trabalho, partes dele, não foi previamente submetido como elemento de avaliação nesta ou em outra instituição de ensino/formação.
- (iii) Foi tomado conhecimento das definições relativas ao regime de avaliação sob o qual este trabalho será avaliado, pelo que se atesta que o mesmo cumpre as orientações que lhe foram impostas.
- (iv) Foi tomado conhecimento de que a versão digital deste trabalho poderá ser utilizada em atividades de deteção eletrónica de plágio, por processos de análise comparativa com outros trabalhos, no presente e/ou no futuro.

Outubro de 2017

Assinatura

Agradecimentos

Este relatório de estágio é o resultado de um percurso longo de dois anos de Mestrado, no qual participaram direta e indiretamente pessoas que ajudaram, facilitaram e proporcionaram que o mesmo acontecesse. A todos muito obrigada.

Ao Prof. Dr. Yan Mikirtumov pela sua disponibilidade aquando o meu convite para ser meu orientador institucional e por toda a persistência, exigência formal e metodológica entre setembro e fevereiro de 2017.

À Prof.^a Dr.^a Paula Dória por ter continuado tão diligentemente a orientação do projeto de investigação a partir de março de 2017. Agradeço também a sua ajuda bibliográfica e a forma paciente e minuciosa com que leu e corrigiu o presente trabalho até ao fim.

Ao Prof. Mestre Marco Rodrigues por ter continuado o trabalho de orientação da prática de ensino supervisionada a partir de fevereiro de 2017 e pela sua ajuda na correção da elaboração do portefólio.

À Prof.^a Ana Paula Russo por me ter recebido na sua classe, aquando o convite para ser a minha professora cooperante. Por toda a ajuda, cumplicidade e voto de confiança que teve com a minha colaboração. Pela sua qualidade e dedicação enquanto professora que me inspirou e pela coragem e otimismo com que enfrentou as adversidades deste ano.

À Prof.^a Filomena Amaro por ter permitido a que assistisse às suas aulas durante o ano letivo 16/17.

Ao Prof. Dr. José Manuel Araújo por ter permitido que assistisse às suas aulas durante o ano letivo 16/17 e ter tido a oportunidade de dar aulas supervisionadas pelo próprio.

À Prof.^a Ana Luísa Monteiro e ao Prof. Pedro Vieira de Almeida pela prestabilidade e amizade durante este ano letivo na Escola de Música do Conservatório Nacional (EMCN).

Aos restantes professores da EMCN, José Manuel Brandão, Ruben Santos e Teresa Cordeiro, cujas aulas pude observar e com as quais aprender.

A todos os professores do Instituto de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada (ISEIT) pelas cadeiras lecionadas nos primeiro e segundo anos de Mestrado, destacando a Prof.^a Ana Leonor Pereira, pela preciosa ajuda bibliográfica ao projeto de investigação presente neste Relatório.

Às direções pedagógica e administrativa das escolas Academia de Amadores de Música (AAM), EMCN e ISEIT por terem permitido que os processos e as atividades por mim propostas se dessem de forma atempada e simplificada.

Aos colegas da AAM e do ISEIT que de várias formas me ajudaram durante estes dois anos, destacando as colegas Joana Madeira e Ana Caeiro pelo apoio e amizade.

A todos os alunos da AAM e da EMCN que se disponibilizaram a participar na minha prática supervisionada.

À Prof.^a Liliana Bizineche por ter sido a minha mentora, a primeira pessoa a viajar comigo nesta aventura de descoberta vocal, sempre com tanto carinho e dedicação (*mulțumesc*).

À família de Delfina Figueiredo, em especial as suas filhas Marília e Elsa Figueiredo, por terem aceitado de forma pronta e imediata o meu convite a serem entrevistadas e por terem cedido fotografias, programas e material de e sobre a sua mãe.

Aos alunos de Delfina Figueiredo, Ana Paula Russo, Carlos Ferreiro, Isabel Prata e José Gusmão, que cederam do seu tempo para me falarem da sua professora.

À família pelo apoio a todos os níveis, destacando os meus pais, João e Emília e os meus sogros, Laurénio e Ana Bela, bem como a Estela, que permitiram que fosse possível conciliar o Mestrado com a vida profissional e familiar; à minha prima Teresa pela ajuda nas traduções e ao meu irmão Pedro (Sousa), pela sua preciosa ajuda técnica e musical.

Ao meu marido Saul por toda a força intrínseca, pela ajuda técnica, material e logística com os nossos dois filhos (de dois e cinco anos) e por todas as horas que dediquei ao Mestrado, abdicando da vida familiar.

Dedico este Relatório aos meus avós:

António

Armando

Elmana

Helena

Resumo

O presente trabalho insere-se na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada e Relatório Final do segundo ano de Mestrado em Ensino de Música.

Está dividido em duas partes: a primeira consiste no relatório da prática de ensino supervisionada do ano de estágio, que teve lugar na Escola de Música do Conservatório Nacional em Lisboa e teve como orientadora cooperante a Professora Ana Paula Russo. Foram enunciados os objetivos e a estrutura da Prática de Ensino Supervisionada, bem como o enquadramento da prática profissional. Após a caracterização da Escola Cooperante, refletiu-se sobre a atividade pedagógica, tendo como base as dimensões do perfil geral de desempenho docente enunciadas pela tutela; a segunda parte integra um trabalho de investigação, intitulado *Cinco canções de Delfina Figueiredo como uma proposta didática para o repertório português do programa de canto do 2º ciclo do Ensino Básico*. Pretendeu-se averiguar a pertinência destas canções, do livro *Cantigas da Minh'Avó* da professora e compositora Delfina Figueiredo, para integrarem o programa de canto daquele ciclo de estudos. Descreveram-se as características vocais e fisiológicas na infância e na adolescência, passando pelo processo de mudança vocal. Refletiu-se sobre a importância da escolha do repertório, bem como o papel do professor e o impacto da pedagogia, referenciando-se importantes pedagogos e investigadores da área. Foram analisadas as cinco canções segundo parâmetros fundamentados e, ao cruzá-las com as características enunciadas, concluiu-se a sua importância na pedagogia vocal.

Palavras-chave:

Prática de Ensino Supervisionada, Canto, Educação Vocal, Infância, Adolescência, Ensino Básico.

Abstract

The present research work falls within the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice and the Final Report of the second year of the Music Education Master Degree. Is divided into two sections: the first one reports a supervised teaching practice of the internship year, which took place in the EMCN in Lisbon and had as collaborative supervisor Professor Ana Paula Russo. The objectives and the structure of Supervised Teaching Practice were described, as well as the context of the professional practice. After the characterization of the School, the pedagogic activity was reflected, using as baseline the dimensions of the teaching performance general profiles listed by the tutelage; the second section consists of an investigation work, titled *Five songs from Delfina Figueiredo as a didactic proposal for the portuguese repertoire of the singing program on the Primary School 2nd cycle* (10 and 11 years old). The aim of this work was to question the practicability of these songs, extracted from the book *Songs from My Grandma* by Professor and Composer Delfina Figueiredo, so that they could be included in the singing syllabus of that educational cycle. Therefore, a study was made on the physiological and vocal characteristics in childhood and adolescence, (process of vocal change also). The importance of the repertoire choice, the teacher's role and the impact of pedagogy, mentioning important pedagogues, were addressed. All five songs were analyzed according to well-founded musical and vocal parameters and connected with those physiological and vocal characteristics of the young students.

Key-words:

Supervised Teaching Practice, Singing, Vocal Education, Childhood, Adolescence, Primary School.

Índice

DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE	iii
Agradecimentos	iv
Resumo	vii
Palavras-chave:	vii
Abstract.....	viii
Key-words:	viii
Índice	ix
Índice das imagens.....	xii
Índice das tabelas.....	xiii
Lista de abreviaturas e siglas	xv
Introdução	17
Parte I – Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada	19
1. Estrutura e objetivos da Prática de Ensino Supervisionada.....	20
1.1 Estrutura da Prática de Ensino Supervisionada.	20
1.2 Objetivos da Prática de Ensino Supervisionada e competências a desenvolver... 21	
2. Enquadramento da prática profissional	25
2.1 Análise SWOT.	26
3. A Instituição Cooperante	28
3.1 História e Contextualização.....	28
3.2 Caracterização da Instituição.....	30
3.2.1 Âmbito e objetivos.	30
3.2.2 Oferta educativa.....	30
3.2.3 Órgãos de Gestão.....	31
3.2.4 Estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica.....	32
3.2.5 Comunidade educativa.	33
3.2.6 Recursos.	34
3.2.7 Avaliação.	34
4. Prática pedagógica supervisionada.....	35
4.1 Organização do ensino e da aprendizagem na Prática de Ensino Supervisionada.	36
4.2 Horários semanais da Prática de Ensino Supervisionada.	39
4.3 Instrumentos de avaliação e de autoavaliação.	42

4.3.1 – Taxonomias.....	43
4.3.2 – Planos de aula individuais.	44
4.4 Fundamentação teórica para os métodos a utilizar.	45
4.5 Reuniões com os orientadores.	51
5. Participação na escola e relação com a comunidade	52
6. Desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida.....	54
7. Vertente profissional, social e ética	60
7.1 Compromissos com a profissão.....	60
7.2 Compromissos com os alunos.	61
7.3 Compromissos com os colegas e a instituição.....	61
7.4 Compromissos com os pais.	62
7.5 Compromissos com a direção.....	63
7.6 Compromissos com a estética.	63
8. Reflexão global sobre os contributos do estágio no desenvolvimento profissional...	64
Parte II – Projeto de investigação	66
Introdução.....	67
1. Contextualização	69
1.1 Objetivo da investigação.	69
1.2 Pergunta de investigação.	69
2. Enquadramento teórico.....	70
2.1 Breve descrição anatómica dos aparelhos intervenientes na produção vocal.	70
2.1.1 Aparelho respiratório.	70
2.1.2 Aparelho fonador.	70
2.1.3 Aparelho ressoador.	74
2.1.4 Aparelho articulatorio.	75
2.2 Formação de um ser – características fisiológicas da voz na infância.	76
2.2.1 Laringe.....	76
2.2.2 Língua.....	77
2.2.3 Cordas vocais.....	78
2.2.4 Caixa torácica e pulmões.....	78
2.3 Transformação do ser – características fisiológicas da voz na adolescência.....	79
2.3.1 Puberdade.	79
2.3.2 Mudança vocal.....	79
2.4 Construção da identidade na adolescência.	83

2.5 Impacto da Pedagogia.....	85
2.6 Papel do professor.....	87
2.7 Importância da escolha do repertório.	90
2.8 Extensão vocal e tessitura.....	92
2.8.1 Kenneth Phillips.	92
2.8.2 Lynne Gackle.....	95
3. Metodologia de investigação	97
3.1 Método e recolha de dados.	97
3.2 Biografia de Delfina Figueiredo.	99
4. Apresentação e análise de dados.....	105
4.1 Análise formal das canções.	106
4.2 Análise musical e vocal das canções com fim didático.	107
4.3 Análise das partituras.....	109
4.3.1 Amoras do campo.	109
4.3.2 Papoilas.....	112
4.3.3 Chuva na Primavera.....	115
4.3.4 Milho Rei.....	118
4.3.5 As Andorinhas.	121
5. Discussão de resultados	125
6. Conclusão do projeto de investigação	137
Considerações finais	139
Referências bibliográficas	141
ANEXO A	148
ANEXO B	157
ANEXO C	160
ANEXO D	162
ANEXO E.....	165
ANEXO F	169
ANEXO G	171
ANEXO H	173
ANEXO I.....	175

Índice das imagens

Imagem 12 – Análise intervalar da canção Amoras do Campo.....	109
Imagem 13 – Análise da melodia por nível de elementos da canção Amoras do Campo	110
Imagem 14 – Análise intervalar da canção Papoilas	112
Imagem 15 – Análise da melodia por nível de elementos da canção Papoilas	113
Imagem 16 – Análise intervalar da canção Chuva na Primavera	115
Imagem 17 – Análise da melodia por nível de elementos da canção Chuva na Primavera	116
Imagem 18 – Análise intervalar da canção Milho Rei	118
Imagem 19 – Análise da melodia por nível de elementos da canção Milho Rei.....	119
Imagem 20 – Análise intervalar da canção As Andorinhas	121
Imagem 21 – Análise da melodia por nível de elementos da canção As Andorinhas ..	122
Imagem 1 – Foto de família – 1927.....	176
Imagem 2 – Delfina com o marido e os sete netos em 1980	176
Imagem 3 – Diploma do curso de Educação e Didática Musical (1962)	177
Imagem 4 – Delfina Figueiredo de caderno na mão.....	177
Imagem 5 – Cartão de membro da Associação Internacional Edgar Willems.....	178
Imagem 6 – Delfina Figueiredo com um grupo de alunos	178
Imagem 7 – Delfina Figueiredo canta no primeiro concerto do coro Gulbenkian	179
Imagem 8 – Partitura manuscrita para acompanhamento de aulas de ginástica (1961/1962)	179
Imagem 9 – Capa da 1ª edição (1982).....	180
Imagem 10 – com Edgar Willems c. 1962.....	180
Imagem 11 – Capa da 2ª edição do livro de canções de Delfina Figueiredo (2011)....	181

Índice das tabelas

Parte I

Tab. 1 – Objetivos individuais da estagiária.....	21
Tab. 2 – Dimensões do desempenho docente.....	22
Tab. 3 – Relação dos objetivos pessoais com as dimensões e subdimensões do desempenho docente.....	22
Tab. 4 – Objetivos individuais de estágio/estratégias/evidências.....	24
Tab. 5 – Análise SWOT.....	26
Tab. 6 – Órgãos de Gestão da Escola de Música do Conservatório Nacional.....	31
Tab. 7 – Estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica da Escola de Música do Conservatório Nacional	32
Tab. 8 – Distribuição de alunos por regime de frequência	33
Tab. 9 – Descrição das disciplinas, docentes e alunos observados na EMCN	38
Tab.10 – Horário semanal de estágio.....	39
Tab. 11 – Horário semanal de estágio – período de substituição (2 fevereiro – 30 março)	40
Tab. 12 – Planificação anual das horas de estágio.....	40
Tab. 13 – Centros de investigação da voz	46
Tab. 14 – Atividades no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada	52
Tab. 15 – Tabela das atividades – desenvolvimento pessoal e profissional	56

Parte II

Tab. 1 – Mudanças físicas no adolescente.....	80
Tab. 2 – Principais características do timbre e da qualidade vocal na puberdade.....	82
Tab. 3 – Características a ter em conta na escolha do repertório.....	90
Tab. 4 – Extensão e tessitura na voz infantil (segundo Phillips).....	93
Tab. 5 – Extensão e tessitura na voz adolescente (segundo Phillips).....	94
Tab. 6 - Estágios de desenvolvimento da voz adolescente feminina (segundo Lynne Gackle).....	96
Tab. 7 – Sistematização da análise formal das cinco canções (parâmetros definidos pela mestranda)	126
Tab. 8 – Sistematização da análise musical e vocal das canções com fim didático das cinco canções (parâmetros definidos pela mestranda).....	127
Tab. 9 – Tessitura e extensão das cinco canções	129
Tab. 10 – Métrica, texto e dicção.....	130

Tab. 11 – Dinâmicas	132
Tab. 12 – Mudanças de registo	132
Tab. 13 – Respiração	133
Tab. 14 – Temática e expressividade	133
Tab. 15 – Nível de aprendizagem	134
Tab. 16 – Melodia e motivos rítmicos	135

Lista de abreviaturas e siglas

Abreviaturas

et al. (*et aliae*) – e outros (para pessoas)

etc. (*et cetera*) – e outros (para coisas)

Siglas

AAM – Academia de Amadores de Música

EMCN – Escola de Música do Conservatório Nacional

EUA – Estados Unidos da América

ISEIT – Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares

PAA – Prova de Aptidão Artística

PEE – Projeto Educativo de Escola

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PIF – Plano Individual de Formação

SWOT – *Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats* (Tradução: Pontos Fortes, Pontos Fracos, Oportunidades e Ameaças)

“A música é a nossa mais antiga forma de expressão [...];
começa com a voz e com a nossa necessidade preponderante
de nos darmos uns aos outros”

Yehudi Menuhin

Introdução

O Relatório de Estágio insere-se na Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada e Relatório Final do segundo ano de Mestrado em Ensino de Música, ministrada no Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares (ISEIT). É uma Unidade Curricular que se divide em Prática de Ensino Supervisionada (PES), que “representa o período final do percurso dos estudantes para a obtenção do estatuto que lhes conferirá a habilitação profissional necessária ao exercício da profissão docente” (Regulamento da PES, 2016, p.2)¹ e em Relatório Final que, correspondendo à outra componente, consubstancia a prática profissional docente e que constitui uma das atribuições do estudante estagiário².

A docente teve de escolher os seus orientadores para iniciar o estágio em outubro de 2016. O professor institucional PES escolhido foi o Professor Doutor Yan Mikirtumov e a professora cooperante da Escola de Música do Conservatório Nacional (EMCN) foi a Professora e soprano Ana Paula Russo, ambos sempre muito prestáveis e colaboradores ao longo do percurso. Em fevereiro de 2017 por razões alheias à estagiária, o Prof. Dr. Yan Mikirtumov foi substituído pelos docentes Doutora Paula Morna Dória (para o trabalho de investigação) e Mestre Marco Rodrigues (para a PES e elaboração do portefólio), que continuaram o trabalho do primeiro com exigência, profissionalismo e compreensão. A componente prática do referido estágio visou desenvolver competências relacionadas com a prática docente do Ensino Artístico Especializado de Música, neste caso na disciplina de canto, através de atividades letivas, assistidas e desenvolvidas, e de atividades não letivas, extracurriculares, como visitas de estudo, masterclasses e reuniões com a professora cooperante e orientador institucional.

A primeira parte do Relatório, retratando a prática de ensino supervisionada da docente em estágio na EMCN, focou-se nas seguintes vertentes:

- Estrutura, objetivos e competências a desenvolver em contexto de PES;
- Enquadramento da prática profissional, com análise SWOT da estagiária³;

¹ Regulamento de Prática de Ensino Supervisionada dos Mestrados em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e Ensino de Música, 2016, p. 2. Disponível em www.ipiaget.org.

² “Realizar o Relatório Final, previsto na alínea b) do ponto 1 do artigo 17º do Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, de acordo com as normas estipuladas pela Comissão Científica do Curso, sob a orientação do respetivo Orientador do ISEIT” (Regulamento de Prática de Ensino Supervisionada dos Mestrados em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e Ensino de Música, Artigo 9.º, p. 8). Disponível em www.ipiaget.org.

³ SWOT – *Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats* (Tradução livre: Pontos Fortes, Pontos Fracos, Oportunidades e Ameaças).

- História, contextualização e caracterização da entidade cooperante (EMCN);
- Prática pedagógica supervisionada (organização do ensino e da aprendizagem);
- Participação na escola e relações com a comunidade;
- Desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida;
- Vertente profissional, social e ética.

A reflexão sobre a prática docente presente neste Relatório, teve como base as dimensões do perfil geral de desempenho docente enunciadas pela tutela⁴. Estas foram destacadas em capítulos distintos, onde se enunciaram diversas atividades desenvolvidas para as alcançar.

A segunda parte do Relatório consistiu num projeto de investigação integrado no âmbito pedagógico do estágio, intitulado *Cinco canções de Delfina Figueiredo como uma proposta didática para o repertório português do programa de canto do 2º ciclo do Ensino Básico*. A lecionação da disciplina de canto a alunos com idades entre os nove e doze anos, levantou a necessidade emergente de encontrar repertório para esta faixa etária. Algumas canções da compositora Delfina Figueiredo, do livro *Cantigas da Minh'Avó*, surgiram assim como uma proposta específica. É um projeto que pretendeu averiguar a pertinência destas canções e inclui:

- A revisão de literatura, onde se resumiu anatomicamente o aparelho fonador, fez-se um estudo das características vocais e fisiológicas nas fases da infância e adolescência, referindo o processo de mudança vocal, bem como um levantamento das extensões vocais e tessituras nas diversas faixas etárias. Refletiu-se sobre a construção da identidade na adolescência, o impacto da pedagogia, o papel do professor e a importância da escolha do repertório, referenciando-se sempre importantes pedagogos e investigadores da área;
- A apresentação da metodologia de investigação, onde se incluiu também uma biografia da compositora;
- A análise das cinco canções segundo diversos parâmetros fundamentados, cruzando-as com as características referenciadas e tirando-se daí as devidas conclusões da sua exequibilidade.

⁴ Referência bibliográfica - Proposta N.º 1/CCAP/2010. Padrões de desempenho docente. Proposta submetida à tutela em agosto de 2010. Ministério da Educação. Conselho científico para a avaliação de professores.

Parte I – Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada

1. Estrutura e objetivos da Prática de Ensino Supervisionada

1.1 Estrutura da Prática de Ensino Supervisionada.

A Prática de Ensino Supervisionada compõe-se por três fases, que estão referidas no Artigo 14º do Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro:

1. Preparação do estágio, que consiste na sua planificação, ou seja, no Plano Individual de Formação (PIF) – foi elaborado e entregue no dia 17 de novembro de 2016 ao então orientador institucional, o Professor Doutor Yan Mikirtumov, que tomou as devidas providências;
2. Realização do estágio através da “prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola, correspondendo esta última ao estágio de natureza profissional” (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, artigo 14º, ponto 4, alínea a), p. 1324)⁵;
3. Elaboração do Relatório Final – será necessária a sua realização e aprovação para se obter o grau de mestre⁶. Segundo o Artigo 12º do Regulamento da PES:

1. O Relatório Final é de realização obrigatória [...] 5. O relatório deve ser um texto original, inovador, atualizado sob o ponto de vista bibliográfico e correto em termos de metodologia científica e domínio da língua. Deverá configurar-se como um trabalho de projeto individual de pesquisa-reflexão-ação de forma a estabelecer uma articulação entre a teoria e a prática. (Regulamento da PES, 2016, p. 9)⁷.

Este Relatório é constituído por duas partes: uma primeira que versa apenas a prática pedagógica do estágio (Parte I do Relatório Final) e uma segunda que se dedica ao projeto de investigação (Parte II do Relatório Final). Como suporte ao Relatório Final, elaborou-se também um portefólio, entregue a 20 de junho de 2017 ao orientador Prof. Mestre Marco Rodrigues, como consta na alínea c) do Artigo 9º do Regulamento da PES⁸.

⁵ Ver transcrição da referência no Anexo A, ponto 1, alínea a).

⁶ Como previsto na alínea b) do ponto 1 do artigo 17º do Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro (p. 1325) – Anexo A, ponto 1, alínea b).

⁷ Disponível em www.ipiaget.org.

⁸ “Elaborar o seu Portefólio de Estágio Pedagógico, na perspetiva de suporte ao Relatório Final” – retirado do Regulamento de PES dos Mestrados em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e Ensino de Música, 2016, Artigo 9º, alínea c), p. 8.

1.2 Objetivos da Prática de Ensino Supervisionada e competências a desenvolver.

Os objetivos da Prática de Ensino Supervisionada são:

- “adquirir e desenvolver competências básicas” em relação à instituição escolar e comunidade envolvente;
- “aprofundar e operacionalizar competências adquiridas nos domínios científico e pedagógico” (Regulamento da PES, 2016, Artigo 4º, p. 5).

Estes objetivos da PES entraram em comunhão com os objetivos da instituição cooperante e com os objetivos individuais da docente, clarificando-se metas de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Ao definir objetivos individuais, em articulação com os da escola cooperante, a docente foi capaz de explicitar e concretizar um projeto profissional autónomo, indo ao encontro dos padrões de desempenho docente, referidos na proposta submetida à tutela em agosto de 2010 N.º 1/CCAP/2010.

A definição dos objetivos individuais ao pressupor esta articulação com os objetivos da EMCN, implicou a leitura e consulta de vários documentos reguladores, tais como: Projeto Educativo Escola (PEE) da EMCN, Proposta N.º 1/CCAP/2010, Regulamento da PES do ISEIT, Decreto Regulamentar 2/2010 de 23 de junho e Decreto Regulamentar 2/2008 de 10 de janeiro (ver anexo B). Enunciam-se de seguida os objetivos individuais da docente estagiária:

Tab. 1 – Objetivos individuais da estagiária

1	Fomentar a relação do aluno com a comunidade musical
2	Dinamizar e unir a classe de canto
3	Colaborar ativamente nas audições dos alunos observados na PES
4	Analisar e refletir a prática profissional da docente
5	Frequentar com sucesso ações de formação no âmbito da aprendizagem

Para a definição dos objetivos individuais, foi utilizada a técnica *SMART*, seguindo os princípios desenvolvidos por (Graça et al., 2011)⁹.

⁹ SMART – *Specific, Measurable, Achievable, Realistic, Time Bound* (Tradução: Específicos, Mensuráveis, Atingíveis, Realistas e Temporizados). São objetivos: a) claros e concretos; b) associados a indicadores de medida, para que seja possível quantificar metas; c) concretizáveis e alcançáveis; d) ajustados à realidade, aos recursos e aos meios disponíveis; e) com um limite temporal, são definidos em coerência com a missão da escola cooperante e traduzem os resultados esperados e não as atividades a desenvolver.

Seguem-se duas tabelas, a primeira (tab. 2) enuncia as dimensões do desempenho docente, de acordo com a tutela, e a segunda (tab. 3) articula as dimensões e as subdimensões do desempenho docente com os objetivos individuais da docente em estágio:

Tab. 2 – Dimensões do desempenho docente

I	Profissional, Social e Ética
II	Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem
III	Participação na escola e relação com a comunidade educativa
IV	Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida

Tab. 3 – Relação dos objetivos pessoais com as dimensões e subdimensões do desempenho docente

Dim.¹⁰	Subdimensões do desempenho docente	Obj. ind.¹¹
I	<i>“Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional”</i>	4
	<i>“Compromisso com a promoção de aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos”</i>	1, 2 e 3
	<i>“Compromisso com o grupo de pares e com a escola”</i>	1, 2 e 3
II	<i>“Concepção e planificação do ensino e da aprendizagem”</i>	3 e 4
	<i>“Operacionalização do ensino e da aprendizagem”</i>	1, 2, 3 e 4
	<i>“Regulação do ensino e da aprendizagem”</i>	3 e 4
III	<i>“Participação na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto da escola”</i>	3 e 4
	<i>“Participação na vida organizacional da escola”</i>	1, 2, 3 e 4
	<i>“Promoção da relação da escola com a comunidade”</i>	1, 2 e 3
IV	<i>“Desenvolvimento e uso de conhecimento profissional na melhoria das práticas”</i>	3, 4 e 5
	<i>“Implicação da formação e do desenvolvimento profissional na melhoria da escola”</i>	1, 2 e 3

¹⁰ Dimensões do desempenho docente (ver tab. 2).

¹¹ Objetivos individuais da estagiária (ver tab. 1).

Durante o ano de estágio foram aplicadas várias estratégias para que os objetivos pessoais se realizassem. Ao concretizá-los, de forma positiva e segundo as evidências obtidas, a docente demonstrou ter tido as competências necessárias para a sua realização. As evidências foram todas reunidas no portefólio e consistem em fotografias, grelhas de autoavaliação dos alunos, evidências de colaboração da professora cooperante, bem como de colegas, certificados de participação e programas das atividades.

A seguinte tabela articula os objetivos individuais da docente com alguns dos objetivos da instituição cooperante e enuncia as estratégias e evidências escolhidas, bem como as datas da sua realização:

Tab. 4 – Objetivos individuais de estágio/estratégias/evidências

Objetivos Individuais	Objetivos Institucionais ¹²	Estratégias da docente	Data	Evidências
Fomentar a relação do aluno com a comunidade musical	“Motivar e mobilizar a comunidade escolar através de projetos artístico-musicais transdisciplinares e articulados”; “Intervir ativamente na vida cultural e musical da cidade de Lisboa, da sua área metropolitana e do país”.	Levar os alunos da EMCN à AAM a assistir/participar na masterclasse de canto da prof. ^a Ana Leonor Pereira.	03/03/17 04/03/17	Panfletos, grelha de autoavaliação dos alunos envolvidos e fotografias.
Dinamizar e unir a classe de canto		Visita de estudo – Ensaio Geral da ópera <i>Hansel und Gretel</i> de Humperdinck no Teatro-Cine de Torres Vedras.	02/12/16	Bilhete, fotografias do evento e grelhas de autoavaliação dos alunos.
		Visita de Estudo ao Museu do Oriente – Exposição Ópera na China.	09/05/17	
Colaborar ativamente nas audições dos alunos observados na PES	“Formar para a autonomia e responsabilização do indivíduo”; “Promover o desenvolvimento de competências musicais, apetrechando o aluno com as ferramentas adequadas para poder afirmar-se como um músico de excelência e com sólidas estrutura e formação de base”.	Vocalizar os alunos antes das audições para que se sintam confiantes e aquecidos vocalmente; Colaborar na elaboração dos programas; Virar as páginas ao pianista durante as audições.	02/12/16 31/03/17 27/04/17 26/05/17	Programas, fotografias e grelhas de autoavaliação dos alunos e colegas envolvidos nas audições.
Analisar e refletir a prática profissional da docente	“Estimular e valorizar o espírito crítico, a capacidade de reflexão, a criatividade e a inovação”.	Elaboração do PIF, Portefólio e Relatório final.	Set. 2016 Out. 2017	PIF, Portefólio e Relatório Final.
Frequentar com sucesso a ações de formação no âmbito da aprendizagem		Seminário Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon e Música na Infância – Lamci/Cesem – F. C. Gulbenkian.	28/10/16	Certificado de participação.
		VI Encontro Internacional Arte para a Infância e Desenvolvimento Social e Humano – F. C. Gulbenkian/C. M. Teatral.	29/10/16	Certificado de participação e programa do evento.

¹² Retirados do Projeto Educativo Escola da EMCN (2006, pp. 4 e 5). Disponível em: <http://www.emcn.edu.pt/>.

2. Enquadramento da prática profissional

O ensino vocacional da música foi integrado no esquema do ensino regular em 1983, após décadas de afastamento (Fernandes, Ó, & Paz, 2014). Passou a ser equiparado ao ensino regular, ou seja, aos níveis do Ensino Básico e Secundário, tendo sido então criados, pela primeira vez em Portugal, cursos superiores nas áreas da dança, música e teatro (Rodriguez, 2014). Segundo Queiroz (2013), entende-se “por Ensino Especializado de Música, ou Ensino Vocacional, o tipo de ensino não superior, não obrigatório que se ministra em Conservatórios e em Academias de Música, regulamentado pelo Dec.- Lei n.º 310/83 de 1 de junho e legislação subsequente” (pp. 100-101). Na alínea c) do ponto 1 do Artigo 5º e na alínea f) do ponto 1 do Artigo 6.º do Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho (p. 3478), os cursos de ensino vocacional são então considerados como uma das ofertas formativas no Ensino Básico e secundário, respetivamente¹³.

O estágio foi realizado na Escola de Música do Conservatório Nacional, situado na Rua dos Caetanos, no Bairro Alto em Lisboa. A escolha incidiu no facto de ser uma escola oficial que ministra todas as vertentes possíveis contempladas na lei sobre o ensino vocacional de música¹⁴.

Segundo o Decreto-Lei n.º 310/83, o “curso de Canto visa a aquisição de um nível de domínio geral das técnicas vocais, simultaneamente com um aprofundamento da formação musical ao nível dos restantes cursos complementares” (ponto 4 do artigo 4º da Secção I, p. 2389)¹⁵. No plano curricular do Curso Secundário de Canto da EMCN, a componente letiva técnico-artística compreende outras disciplinas que complementam a formação de um aluno de canto¹⁶. A docente participou e assistiu a atividades e concertos dos três regimes (integrado, articulado e supletivo) e em várias disciplinas do plano curricular: Canto, Coro, Música de Câmara, Atelier de Ópera e Correpetição.

¹³ Ver Anexo A, ponto 2 a) e b).

¹⁴ Ver o capítulo 3.2.2 do presente Relatório *Oferta educativa* da instituição cooperante.

¹⁵ Ver Anexo A, ponto 3, alínea a).

¹⁶ Ver Anexo C com o plano curricular do curso secundário de canto.

2.1 Análise SWOT.

Segue-se tabela com a análise SWOT da prática pedagógica:

Tab. 5 – Análise SWOT

Pontos fortes	Pontos fracos
<ul style="list-style-type: none"> • Prática de docência de canto (desde 2006); • Interesse constante na formação e desenvolvimento profissional; • Sensibilidade artística e humana para lidar com alunos, pais e colegas de profissão na instituição; • Capacidade de trabalho, organização e de motivação para o mesmo; • Perfeccionista, persistente e paciente na procura do resultado sonoro e artístico do aluno; • Atividade de <i>performer</i> que para além de realizar a própria, motivando e enriquecendo a sua carreira pedagógica, dá também a oportunidade aos alunos de a ouvirem, verem e apreciarem enquanto intérprete; • Conhecimento das dinâmicas internas escolares devido ao exercício de coordenação de departamento há seis anos, bem como prática de experiência de direção pedagógica; • Prática com alunos com necessidades educativas especiais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Frustração em alguns momentos, quando os alunos não estão motivados, não apresentam trabalho feito em casa ou qualquer progresso vocal.

Oportunidades do Estágio	Dificuldades do Estágio
<ul style="list-style-type: none"> • Ter tido a oportunidade de observar docentes mais experientes e com reconhecimento enquanto tal, pois são muitos os cantores com carreira que foram seus alunos, destacando a professora cooperante Ana Paula Russo que com toda a generosidade, permitiu o acesso às suas aulas e à partilha de conhecimentos vocais e artísticos; • A oportunidade de poder conhecer a dinâmica de uma escola tão grande e importante como a EMCN; • Poder ter sido observada enquanto docente e ter ouvido conselhos que melhorarão certamente a prática pedagógica; • O confronto de metodologias, objetivos e competências; • A postura da diretora do Conservatório que muito amavelmente acolheu a mestranda, sem nunca lhe ter negado uma atividade proposta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de tempo; • Período muito exigente do ponto de vista da gestão do tempo para conseguir realizar todas as atividades que responsabilizaram a docente enquanto professora na AAM (e em mais quatro escolas), enquanto cantora profissional, enquanto aluna de Mestrado, (com o estágio na EMCN, a realização dos três documentos da PES, bem como fazer as três Unidades Curriculares do 1º semestre do 2º ano de Mestrado) e enquanto mãe. A logística familiar de ter duas crianças pequenas (agora com dois e cinco anos) impediu de trabalhar, sistematicamente, para o Mestrado nas horas pós-laborais como o desejável; • Acumulação de cansaço.

3. A Instituição Cooperante

3.1 História e Contextualização.

O legado histórico da EMCN é imenso, citando o seu Projeto Educativo de Escola (PEE):

A EMCN herda, no âmbito do ensino da música, todo o passado do Conservatório Nacional de Lisboa, tanto ao nível da prática pedagógica como no que se refere ao espaço físico e aos equipamentos que utiliza. O dia-a-dia de funcionamento desta instituição é assim marcado por este passado, que é assumido como parte da sua identidade. (PEE da EMCN, 2016, p. 7)

De seguida, contextualiza-se historicamente a instituição em seis tópicos:

- Criada em novembro de 1836, a escola de música juntou-se ao já existente Conservatório Geral da Arte Dramática, (projeto de Almeida Garrett), tendo como seu primeiro diretor o compositor João Domingos Bomtempo. Esta nova instituição instalou-se no antigo Convento dos Caetanos, desocupado com a extinção das ordens religiosas em Portugal (1834). Em 1840 passou-se a designar Conservatório Real de Lisboa, tendo como presidente honorário D. Fernando, marido da Rainha D. Maria II;
- Em 1919, Vianna da Motta e Luís de Freitas Branco eram respetivamente diretor e subdiretor da Secção de Música. Houve um aumento de estudantes, tendo sido um dos períodos áureos da escola de música;
- Nos anos 70, surgem vários projetos de reforma do Conservatório. Integrou-se uma escola de cinema e outra de educação pela arte. Com o Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de julho, esta estrutura tripartida do Conservatório Nacional de Lisboa dissolveu-se, tendo sido criadas cinco escolas autónomas;
- Atualmente, a EMCN é a que mais se tem vindo a identificar com a tradicional instituição, no sentido em que se manteve no edifício dos Caetanos. No entanto, a partir do ano letivo de 2002/2003, com intuito de descentralizar a iniciação musical, foram criados Pólos da EMCN na Amadora, Loures, Sacavém e Seixal, em colaboração com as respetivas autarquias;

- Em 2008, iniciou-se o projeto da Orquestra Geração, trabalho coordenado, ao nível técnico e pedagógico, pela EMCN;
- A EMCN encontra-se enquadrada por legislação específica, nomeadamente pelas portarias n.º 225/2012 de 30 de julho e n.º 243-B/2012 de 13 de agosto, que estabelecem, respetivamente, os planos de estudo dos cursos de ensino artístico de música de nível básico e a organização dos cursos de iniciação na primeira portaria e os planos de estudo dos cursos do ensino secundário na segunda.

Como referido no seu PEE:

É missão da EMCN [...] qualificar os alunos através de uma sólida formação nas suas múltiplas vertentes, humanística, científica, histórica, ética, ecológica, estética, artística e musical, capacitando-os para uma opção profissional como músicos [...]. Toda esta herança confere à EMCN uma dupla responsabilidade: na gestão do legado histórico e musical, por um lado; e, por outro, na preservação do património, imobiliário e mobiliário, pertença da instituição. (PEE da EMCN, 2016, p.4)

3.2 Caracterização da Instituição.

Segue-se um conjunto de seis breves subcapítulos que, com a consulta do seu regulamento interno e projeto educativo de escola, pretendem caracterizar a instituição cooperante.

3.2.1 Âmbito e objetivos.

Segundo o preâmbulo do Regulamento Interno da Instituição, a “Escola de Música do Conservatório Nacional [...], assumindo-se como herdeira da tradição musical erudita existente em Portugal nos últimos dois séculos, é a mais antiga escola no país do seu género” (p. 4). Como já referidos anteriormente, os objetivos gerais estão descritos nas páginas 4 e 5 do PEE e incidem sobre:

- Preservar e desenvolver a tradição e a herança únicas da EMCN;
- Promover um ensino pautado pela qualidade e o desenvolvimento de competências musicais, dando ao aluno as ferramentas adequadas para poder afirmar-se como músico de excelência de sólidas estrutura e formação de base;
- Motivar e mobilizar a comunidade escolar através de projetos artístico-musicais transdisciplinares e articulados;
- Estimular e valorizar o espírito crítico, a capacidade de reflexão, a criatividade e a inovação, formando para a autonomia e responsabilização do indivíduo;
- Promover a sensibilização da comunidade envolvente para a música de modo a atrair mais candidatos à escola, intervindo ativamente na vida cultural e musical da cidade de Lisboa, da sua área metropolitana e do país.

3.2.2 Oferta educativa.

Como referido anteriormente, a EMCN é uma escola oficial que ministra todas as vertentes possíveis contempladas na lei sobre o ensino vocacional de música:

1. Todos os instrumentos previstos na legislação são lecionados;
2. Cursos de iniciação; cursos básicos; cursos secundários de música e canto e cursos profissionais de nível IV;
3. Os três regimes de frequência possíveis contemplados na lei: Integrado – com frequência de todas as componentes do currículo na EMCN; Articulado – com

frequência na EMCN apenas das disciplinas da componente de formação vocacional, no curso básico, e das disciplinas das componentes de formação científica e técnico-artística, no nível secundário; Supletivo – cursos constituídos apenas pelas disciplinas da componente de formação vocacional, no nível básico, e pelas disciplinas das componentes de formação científica e técnico-artística, no nível secundário¹⁷.

3.2.3 Órgãos de Gestão.

Regendo-se pelos artigos 11º a 17º do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, a escola é gerida pelos seguintes órgãos de gestão e administração¹⁸:

Tab. 6 – Órgãos de Gestão da Escola de Música do Conservatório Nacional

Conselho geral	Composto por dezanove elementos: oito docentes, dois alunos do ensino secundário, quatro encarregados de educação, dois representantes da autarquia (câmara municipal e junta de freguesia) e três representantes da comunidade.
Diretor	É “o órgão de administração e gestão da EMCN nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” (Regulamento Interno da EMCN, 2016, artigo 26º, p. 15). Participa nas reuniões de conselho geral sem poder de voto e assegura a coordenação pedagógica do curso profissional.
Conselho pedagógico	É constituído pelo diretor, pelos coordenadores de departamento, pelo coordenador dos diretores de turma (regime integrado), pelo coordenador dos professores tutores, coordenador de iniciações, coordenador do ensino básico, coordenador do ensino secundário e coordenador do projeto educativo: “assegura a coordenação e orientação da vida educativa da EMCN, nomeadamente nos domínios pedagógico e didático, de orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente” (Regulamento Interno da EMCN, 2016, artigo 26º, p. 15).

¹⁷ Segundo os artigos 3º e 4º do Regulamento Interno da EMCN (2016, p. 7).

¹⁸ Informações retiradas dos artigos 16º ao 35º do Regulamento Interno da EMCN (2016, pp. 12 a 17).

Conselho administrativo	Trata da matéria administrativa e financeira da escola. É composto pelo diretor, que preside, pelo subdiretor (ou um dos adjuntos do diretor) e pelo chefe dos serviços de administração escolar.
--------------------------------	---

3.2.4 Estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica.

As estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, abaixo enunciadas, apoiam o diretor e o conselho pedagógico, “assegurando a articulação curricular, a coordenação pedagógica e o acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas pelos alunos, nomeadamente as inscritas no plano anual de atividades, e a avaliação de desempenho do pessoal docente” (Regulamento Interno da EMCN, 2016, artigo 36º, p. 17).

Tab. 7 – Estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica da Escola de Música do Conservatório Nacional

Oito departamentos curriculares	Planificam e tentam aplicar o currículo nacional à realidade da EMCN, bem como organizar as atividades da escola e o trabalho em grupo, conforme as necessidades. Discutem também os problemas correntes e específicos das várias disciplinas ¹⁹ .
Conselho de turma e de avaliação	É constituído por todos os professores da turma, dois encarregados de educação, delegado de turma e diretor de curso e assegura a organização, a avaliação e a articulação entre escola e família ²⁰ .
Coordenador do projeto educativo	Elabora com o diretor o plano anual de atividades, bem como o relatório de autoavaliação, para além do projeto educativo escola ²¹ .
Coordenação pedagógica dos regimes de frequência	Constituída pelo coordenador de diretores de turma e pelo coordenador de professores tutores, colabora com os órgãos de administração e gestão escolar, transmitindo adequadamente as informações e deliberações relativas às reuniões que participa. Reúne-se com os diretores de turma e tutores e mantém com eles toda a informação atualizada ²² .

¹⁹ Fonte retirada do artigo 40º do Regulamento Interno da EMCN (2016, pp. 18 e 19).

²⁰ Fonte retirada dos artigos 46º a 50º do Regulamento Interno da EMCN (2016, pp. 21 e 22).

²¹ Fonte retirada dos artigos 37º e 38º do Regulamento Interno da EMCN (2016, pp. 17 e 18).

²² Fonte retirada dos artigos 56º a 58 do Regulamento Interno da EMCN (2016, pp. 24 e 25).

Gabinete de produção	É constituído pelo diretor (ou seu delegado), um ou mais assessores do diretor e um técnico especializado de produção. Compete-lhes apresentar as “propostas de atividades de promoção artística da EMCN, dos seus docentes e alunos” e organizar “artística e funcionalmente as atividades, internas e externas, a desenvolver” ²³ . (Regulamento Interno EMCN, 2016, artigo 65º, p. 27)
Coordenador do ensino secundário, coordenador do ensino básico, coordenador de iniciações, coordenador do desporto escolar, coordenador da educação para a saúde	
Diretor de turma e professor-tutor	

3.2.5 Comunidade educativa.

Considera-se como comunidade educativa, ou escolar, o conjunto de pessoas formado pelo pessoal docente e não docente, os alunos, os pais e encarregados de educação e todas as demais pessoas e instituições que de alguma forma se relacionam no âmbito das atividades pedagógica e artística desenvolvidas pela EMCN²⁴.

No ano letivo de 2016/2017, houve um total de 27 (vinte e sete) funcionários não docentes, 227 (duzentos e vinte e sete) docentes – contratados, do quadro e em regime de mobilidade e acumulação – e um total de 908 (novecentos e oito) alunos distribuídos por regime da seguinte forma²⁵:

Tab. 8 – Distribuição de alunos por regime de frequência

REGIME	N.º ALUNOS
Integrado	276
Articulado	69
Supletivo (incluindo Iniciações)	563
TOTAL	908

Existe também a APEEEMCN (Associação de Pais e Encarregados de Educação da EMCN) constituída em 1991 e que “colabora regularmente com a Escola nos termos da

²³ Fonte retirada dos artigos 62º a 65º do Regulamento Interno da EMCN (2016, pp. 26 e 27).

²⁴ Segundo o ponto 3 do Artigo 2º e o artigo 72º do regulamento interno da EMCN (2016, pp. 6 e 30).

²⁵ Dados de dezembro de 2016 retirados do PEE da EMCN (2016, p. 8).

lei, nos conselhos de turma e no conselho geral, desenvolvendo iniciativas próprias” e apoiando as várias atividades organizadas pela instituição (PEE da EMCN, 2016, p. 10).

3.2.6 Recursos.

Relativamente às instalações físicas e equipamentos, a EMCN tem vindo a reabilitar espaços, como o átrio principal, a entrada do Salão Nobre, o ginásio, uma sala para ciências e duas salas para aulas teóricas. Está em fase de concurso o projeto de requalificação de todo o edifício pela Parque Escolar. Existe uma biblioteca, que também é local de audições, concertos e conferências. A EMCN “tem um vasto património ligado ao ensino da música”, nomeadamente em instrumentos e partituras e “um valioso acervo noutros domínios, nomeadamente mobiliário e pintura” (PEE, 2016, p. 10). Do ponto de vista tecnológico, “a maior parte das salas [...] estão equipadas com projetor de vídeo e computador, dispondo várias de sistemas de som (leitores de CDs e colunas)” (PEE, 2016, p. 11).

3.2.7 Avaliação.

Os critérios gerais de avaliação são definidos pelo conselho pedagógico²⁶. A avaliação é assim “parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem” e “assume-se como instrumento regulador, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do seu percurso escolar, independentemente do ciclo de ensino que frequente”. Deve ser entendida como um instrumento fundamental da atividade pedagógica, que permite, além de classificar, “motivar, melhorar e potenciar as capacidades dos alunos” (Critérios gerais de avaliação, 2016, p. 1). A avaliação toma as suas formas de diagnóstica, formativa e somativa, tendo em conta uma série de parâmetros indicadores descritos nos critérios gerais. São também descritos os regulamentos das provas globais, das provas de transição de grau (acumulações) e da prova de aptidão artística, bem como as técnicas e instrumentos específicos construídos em cada departamento curricular, como: grelhas de observação, trabalhos de pesquisa, de projeto e de casa, intervenções orais, fichas formativas, testes somativos, registos de audição e de leitura, relatórios, atividades físico-desportivas, entre tantos outros²⁷.

²⁶ Segundo o Artigo 13º do Regulamento interno da EMCN.

²⁷ Fonte retirada da página 18 do documento dos critérios gerais de avaliação. Disponível <http://www.emcn.edu.pt/>.

4. Prática pedagógica supervisionada

Como afirma Roldão (*in* Moreira, 2010), ensinar é aquilo “que possibilita, através de ações adequadas, fazer aprender alguma coisa a alguém” (p. 23).

Assim, também na prática docente da estagiária, pretende-se, através de estratégias e atividades adequadas, “fazer” os alunos aprender a cantar. Como referido em Silva & Lopes (2015), o processo de ensino é definido como “um conjunto de ações intencionais desenvolvidas pelos professores com o objetivo de assegurar a aprendizagem dos alunos; para isso os professores dispõem de inúmeros métodos e estratégias de ensino” (p. 53). Nesta citação que clarifica bem o processo de ensino, realçam-se três palavras-chave: ações intencionais, objetivo e estratégias. Assim, enquanto professora, a mestranda defende o planeamento dessas “ações intencionais”, através de um plano de aula, onde objetivos e “estratégias” são definidos e previstos antes da situação de aula, para otimizar a função da sua transmissão aos alunos.

Enquanto que os objetivos têm que ver com as competências gerais e específicas que se procura ver nos alunos, as estratégias têm que ser ajustadas às características de cada um, de modo a motivá-lo e a permitir a “consecução dos objetivos de aprendizagem” (Silva & Lopes, 2015, p. 54). Cada aluno de canto é único, com características próprias e formas de assimilação e compreensão também específicas, pelo que se os objetivos possam ser comuns (por exemplo: estabilizar a respiração baixa em cada aluno), as estratégias para o conseguir vão variar consoante o aluno em questão (exemplo: a um aluno de ensino articulado com doze anos pode propor-se que se deite no chão e sinta a sua respiração abdominal; a um aluno adulto supletivo pode propor-se que cruze os braços à frente e sinta as costelas flutuantes e consequente movimento dos órgãos internos).

Enquanto docente estagiária na EMCN, a mestranda procurou participar, de forma consistente e otimista, nas atividades internas e já planeadas da escola, como aulas assistidas, audições e provas de recital, tendo proposto também algumas atividades.

4.1 Organização do ensino e da aprendizagem na Prática de Ensino Supervisionada.

No âmbito da PES, a docente em estágio teve de observar e de lecionar aulas, como dita o Regulamento da PES do ISEIT:

A PES organiza-se em sessões letivas supervisionadas, em observações letivas (às aulas/atividades do orientador cooperante e, sempre que possível, de colegas estagiários) e outras colaborações na docência, que decorrem nas Escolas de Ensino Básico e/ou Secundário cooperantes (Regulamento da PES do ISEIT, artigo 3º, ponto 1, p. 4).

A docente estagiária ultrapassou as horas previstas no regulamento, tendo perfazido 457 (quatrocentas e cinquenta e sete) horas²⁸. Neste sentido, assistiu a 281 (duzentas e oitenta e uma) horas letivas e lecionou 89 (oitenta e nove) horas letivas, das quais 63 (sessenta e três) foram em regime de substituição da professora cooperante²⁹, 21 (vinte e uma) supervisionadas por esta e 5 (cinco) observadas e avaliadas pelo então orientador institucional – 2 (duas) do ensino básico e 3 (três) do ensino secundário. Todas as aulas dadas e assistidas, bem como as atividades realizadas na escola cooperante, foram todas contabilizadas nas fichas de controlo de presenças e assinadas pela professora cooperante, pelos orientadores institucionais da PES e também pela diretora da EMCN³⁰. A docente cumpriu integralmente o número de presenças planeado, ultrapassando-o inclusive.

Assistir às aulas foi um estado de permanente observação e muito aprender, pois a disponibilidade à escuta é total, permitindo refletir no imediato – a “observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola” (Reis, 2011, p. 13). Ao observar, a docente em estágio cruzou o que assistia com a sua prática e didáticas presentes.

²⁸ São requeridas 450 horas no plano de estudos. Disponível em <http://www.ipiaget.org/formacao/detalhes/363/plano-de-estudo>.

²⁹ As horas dadas em regime de substituição da professora cooperante foram autorizadas pelas direções do ISEIT e EMCN. A professora Ana Paula Russo, por motivos de baixa médica, faltou à EMCN entre 2 de fevereiro e 30 de março e pediu que fosse substituída pela docente estagiária, tendo sido um voto de confiança da sua parte, acrescentando a esta sentido de responsabilidade e de dever.

³⁰ As fichas de controlo de presenças foram entregues ao orientador da PES, o professor Mestre Marco Rodrigues, juntamente com o portefólio.

No portefólio foram colocadas doze planificações das aulas supervisionadas, bem como a avaliação dada pelos professores que as supervisionaram. A mestranda procurou planificá-las de forma clara, objetiva e indo pedagogicamente ao encontro das necessidades do aluno em questão. À exceção das suas duas alunas de Ensino Básico, a docente teve em conta o facto de os alunos terem regularmente as suas aulas com a professora cooperante, pelo que, de forma refletida e leal, mantendo a sua própria linguagem, tentou articular com a da professora, não colocando os alunos em eventual conflito ou contradição, pois seria, pedagogicamente, contraproducente. Ser-se observado é sempre uma “demonstração de competências profissionais” (Reis, 2011, p. 13), o que traz responsabilidade e *stress*, mas como a professora cooperante também esteve a ser observada durante a PES, criou-se uma relação de cooperação e respeito mútuos.

Do ponto de vista ideológico, a supervisão clínica pressupõe a defesa de valores como a colegialidade, a confiança mútua, a autossuficiência, a liberdade, a autonomia e o espírito crítico, no ensino e na supervisão do ensino, para todos os atores envolvidos. (Vieira & Moreira, 2011, p.32)

Uma sessão observada segue um conjunto de fases que Reis (2011) enuncia: a) “sessão de pré-observação”, para que o professor que vai observar seja informado dos objetivos e estratégias de ensino; b) a observação propriamente dita; c) “análise dos dados recolhidos”; d) “sessão de pós-observação”, onde se reflete e discute o que se passou, identificando o que foi positivo e o que se pode melhorar; e) “avaliação global do processo” (p. 17).

No âmbito da PES, a docente observou aulas de Canto, dos professores Ana Paula Russo, Filomena Amaro e José Manuel Araújo, de Correpetição, dos professores Ana Paula Russo e José Manuel Araújo, de Coro, da professora Teresa Cordeiro e de Atelier de Ópera, dos professores Ruben Santos, José Manuel Brandão e Ana Paula Russo, que complementam a componente letiva técnico-artística do curso secundário de canto³¹.

A mestranda participou também nas provas de Leitura à Primeira Vista do Módulo 4 Profissional da professora Ana Luísa Monteiro, onde tocou violino.

³¹ Ver Anexo C com o plano curricular do curso secundário de canto.

A seguinte tabela descreve sucintamente cada uma das disciplinas, identifica os professores que as ministram e o número de alunos observados:

Tab. 9 – Descrição das disciplinas, docentes e alunos observados na EMCN

Disciplina	Docentes	Alunos observados	Descrição da Disciplina
Canto	Prof. ^a Ana Paula Russo (Prof. ^a A. P. R.)	Onze alunos em regime supletivo	Características: aula individual com pianista acompanhador. Conteúdos: técnica vocal, exercícios de respiração e de postura, leitura do texto das canções e sua pronúncia, preparação do repertório do programa e sua expressividade. No regime integrado são dois tempos letivos de 45 minutos por semana, enquanto que no supletivo é só um tempo letivo.
	Prof. ^a Filomena Amaro (Prof. ^a F. A.)	Duas alunas em regime integrado	
	Prof. José Manuel Araújo (Prof. J. M. A)	Três alunos em regime supletivo	
Correpetição	Prof. ^a Ana Paula Russo Prof. José Manuel Araújo	Vários alunos dos professores	Características: é uma aula rotativa, em termos de horário, pois há dois tempos/semana, para os alunos que frequentam os 7º e 8º graus; pode ser individual ou em grupo; os professores determinam quem mais necessita da aula em cada semana. Conteúdos: tradução do texto, consciência da técnica em virtude da expressão, sugestões de andamento, relação canto/piano; o repertório é livre, não tendo de fazer necessariamente parte do programa.
Coro	Prof. ^a Teresa Cordeiro (Prof. ^a T. C.)	Alunos do Ensino Básico do 2º Ciclo em regime integrado	Aula de coro da disciplina Atelier Musical: Unidade Curricular transdisciplinar que envolve as disciplinas coro, expressão dramática e orquestra para os alunos de 5º e 6º anos do ensino integrado. Prepararam para o final do ano o espetáculo <i>Conferência dos Pássaros</i> de Daniel Schwetz.
Atelier de Ópera	Prof. ^a Ana Paula Russo Prof. José M. Brandão (Prof. J. M. B.) Prof. Ruben Santos (Prof. R. S.)	Nove alunos de canto dos vários professores da escola	Aula de grupo com forte componente cénica e de trabalho teatral. Tem em vista a apresentação final de uma ópera. Para este ano letivo os alunos trabalharam <i>Hansel und Gretel</i> de Humperdinck (em maio) e o <i>Fala Bicho</i> de Eurico Carrapatoso (apresentado em março).

4.2 Horários semanais da Prática de Ensino Supervisionada.

No PIF foi apresentado o seguinte horário semanal das aulas de estágio:

Tab.10 – Horário semanal de estágio

	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
10h05-10h50	Canto – aluno A Prof. ^a FA	Canto – aluno C Prof. ^a APR	Correpetição Prof. ^a APR	Canto – aluno E Prof. ^a APR
10h50-11h35	Canto – aluno B Prof. ^a FA	Canto – aluno D Prof. ^a APR	Correpetição Prof. ^a APR	Canto – aluno F Prof. ^a APR
11h45-12h30			Reunião semanal Prof. ^a cooperante	Canto – aluno G Prof. ^a APR
12h30-13h15				
13h30-14h15		Disponibilidade do prof. orientador institucional para reunir	Atelier de Ópera Profs. APR, JMB e RS Coro* Prof. ^a TC	Canto – aluno H Prof. ^a APR
14h15-15h				Canto – aluno I Prof. ^a APR
15h15-16h				Canto – aluno J Prof. ^a APR
Total n.º horas aula/dia	1h30m	1h30m	3h45m	4h30m

* – a partir de janeiro de 2017

Total de horas semanais – 11h15m (16 tempos letivos)

Devido à baixa médica da professora Ana Paula Russo, entre 2 de fevereiro e 30 de março de 2017, a mestranda teve de reajustar o seu horário, de modo a poder lecionar nove dos onze alunos da professora (dois alunos não conseguiram conciliar horário, tendo tido aulas com outra professora). As horas lecionadas contaram como horas de estágio, mas não de supervisão; assim, a docente pediu ao professor José Manuel Araújo para assistir a algumas das suas aulas, podendo assim usufruir dos conhecimentos e experiência do professor, para além dos iniciais dois tempos letivos com a professora Filomena Amaro.

Assim, o horário durante o período de substituição foi:

Tab. 11 – Horário semanal de estágio – período de substituição (2 fevereiro – 30 março)

	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
10h05-10h50	Canto – aluno A Prof. ^a FA	Canto – aluno C Prof. ^a APR (subst.)	Canto – aluno E Prof. ^a APR (subst.)	
10h50-11h35	Canto – aluno B Prof. ^a FA	Canto – aluno D Prof. ^a APR (subst.)	Canto – aluno F Prof. ^a APR (subst.)	
11h45-12h30	Canto – Aluno U Prof. JMA	Canto – aluno K Prof. ^a APR (subst.)		
12h30-13h15	Correpetição Prof. JMA	Canto – aluno L Prof. ^a APR (subst.)	Canto – aluno H Prof. ^a APR (subst.)	
13h30-14h15		Disponibilidade do orientador institucional para reunir	Atelier de Ópera Profs. APR, JMB e RS Coro* Prof. ^a TC	17h40 Canto aluno S Prof. JMA
14h15-15h		Canto – aluno M Prof. ^a APR (subst.)		18h30 Canto aluno T Prof. JMA
15h15-16h		Canto – aluno P Prof. ^a APR (subst.)		19h20 Correpetição Prof. JMA
Total n.º horas aula/dia	3h	4h30	4h30	2h15

Total de horas semanais – 14h15m (19 tempos letivos)

Segundo o Calendário Escolar da EMCN, houve 32 (trinta e duas) semanas de aulas (onze no 1º Período, treze no 2º Período e oito no 3º Período). A próxima tabela compara a planificação anual apresentada pela mestranda no PIF com o que efetivamente ocorreu:

Tab. 12 – Planificação anual das horas de estágio

	Data início	Data final	N.º horas previstas (PIF)	N.º horas PES
Aulas assistidas	01/10/2016	06/06/2017	aprox. 330	281
Aulas lecionadas assistidas pela orientadora cooperante e prof. JMA	01/10/2016	06/06/2017	12	21
Aulas dadas (substituição)	02/02/2017	30/03/2017	-	63

Aulas supervisionadas pelo orientador institucional (assistidas e filmadas)			-	2+3
Reuniões de Avaliação 1ºP	19/12/2016	20/12/2016	4	0
Provas de Recital 1ºP	06/12/2016	06/12/2016	2	2
Audições 1ºP	10/10/2016	16/12/2016	3	3
Reuniões de Avaliação 2ºP	05/04/2017	06/04/2017	4	0
Provas de Recital 2ºP	23/03/2017	29/03/2017	2	1.5
Audições 2ºP	03/01/2017	04/04/2017	3	4
Reuniões de Avaliação 3ºP	07/06/2017	08/06/2017	4	0
Provas de Recital 3ºP	30/05/2017	03/06/2017	3	1
Audição do Ensemble Pictórico	07/10/2016	07/10/2016	1	1
Audições 3ºP	19/04/2017	05/06/2017	3	5.5
Visita de estudo – Ópera <i>Hansel und Gretel</i> em Torres Vedras	02/12/2016	02/12/2016	3	6
Visita de estudo ao Museu da Música	09/12/2016	09/12/2016	3	4
Visita de estudo - Exposição <i>Ópera na China</i> no Museu Oriente	24/11/2016	09/05/2017	2	3
Provas de alunos	30/06/2017	30/06/2017	10	2
Masterclasse com prof.^a Ana Leonor Pereira na AAM	02/03/2017	03/03/2017	10	10
Reuniões com o Prof. Orientador Institucional (Prof. Yan Mikirtumov)	01/10/2016	10/02/2017	19	2
Reuniões com a Prof.^a Cooperante	01/10/2016	30/06/2017	30	15
Reuniões com o Prof. Orientador Institucional (Prof. Marco Rodrigues)	23/02/2016	30/06/2017	-	10
Apresentação do Espetáculo Final do Atelier Musical (CCB)	01/07/2017	02/07/2017	2	-
Vocalizar os alunos para as audições (objetivos da estagiária)			-	6
Participação como violinista na Prova de Leitura à 1ª Vista (prof.^a Ana Monteiro)	25/11/2016	25/11/2016	-	2
Ensaios gerais de audições e Atelier de Ópera	15/12/2016	15/12/2016	-	13
Reunião de Departamento de Música de Câmara	21/12/2016	21/12/2016	-	2
Ensaios para a Prova de Aptidão Artística (PAA) e PAA propriamente dita			-	4
TOTAL			450	457

4.3 Instrumentos de avaliação e de autoavaliação.

Quaisquer elementos de avaliação (do aluno) e de autoavaliação (do professor) são evidências de desempenho, que contribuem para alicerçar a eficácia da prática docente. Avaliar e ser avaliado é parte integrante do processo. Relativamente ao processo de avaliação das aprendizagens dos alunos, este apresenta três modalidades, respeitando os artigos 13º e 11º dos Decreto-Lei n.º 6/2001 e 7/2001 de 18 de janeiro: avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

“O envolvimento dos professores no processo de recolha de dados sobre a aprendizagem, implica que analisem continuamente o trabalho dos alunos” (Silva & Lopes, 2015, p.154) – esta citação coloca a ênfase no professor, que deve ter uma atitude ativa perante o processo ensino-aprendizagem. Deste modo, quanto a evidências, a avaliação das aprendizagens, no âmbito da PES, foi feita de diversas formas: fichas de avaliação diagnóstica às alunas de ensino básico, grelhas de observação direta nas aulas, fichas de observação dos próprios alunos sobre as visitas de estudo e sobre a participação da estagiária nas audições³².

Relativamente às técnicas que permitem a autoavaliação do docente, como a autorreflexão acerca das práticas, observações das aulas entre pares ou elaboração de portefólios, entre outras, todas elas revelam a postura do docente investigador dos aspetos didáticos reflexivo sobre os valores profissionais (Estrela, 2010).

Indo ao encontro desta abordagem, foram pedidas evidências de observação a colegas, nomeadamente aos professores Ana Luísa Monteiro e Pedro Vieira de Almeida, pianistas de correpetição e acompanhadores das aulas de canto dos professores José Manuel Araújo e Ana Paula Russo, respetivamente. O professor Pedro Vieira de Almeida esteve sempre presente durante as aulas dadas pela estagiária, quer as supervisionadas, quer as ministradas durante o período de substituição. Foram também pedidas evidências de colaboração à professora cooperante e ao professor José Manuel Araújo. Todas estas evidências estão incluídas no portefólio, apresentando no Anexo D uma cópia da evidência de colaboração elaborada pela professora cooperante.

³² Todo este material pode ser consultado no portefólio da docente estagiária.

4.3.1 – Taxonomias.

Após a leitura sobre taxonomias, para a elaboração de planos de aula, a estagiária deparou-se com três taxonomias bastantes complementares, de domínios distintos:

- Taxonomia de Bloom – para o domínio cognitivo – à medida que as categorias vão progredindo, o aluno utiliza “raciocínios progressivamente mais complexos” (Silva & Lopes, 2015, p. 35);

Categorias						
Conhecimento	Compreensão	Aplicação	Análise	Síntese	Avaliação	Criação

- Taxonomia de Krathwohl – para o domínio afetivo – as categorias desta taxonomia vão de “um menor a um maior compromisso do aluno perante uma ideia ou valor” (*Idem*);

Categorias				
Receção	Resposta	Valorização	Organização	Aceitação

- Taxonomia de Harrow – para o domínio psicomotor – nesta taxonomia os objetivos vão “de perceções básicas até movimentos harmoniosos (movimentos hábeis e criativos)” (*Ibidem*).

Categorias					
Movimentos reflexos	Movimentos básicos fundamentais	Aptidões perceptivas	Aptidões físicas	Perícia (movimentos de destreza)	Comunicação não verbal

No Anexo E, a docente elaborou um quadro onde resume cada uma das taxonomias apresentadas³³. Estes três domínios apresentados foram essenciais para a atitude reflexiva da docente em contexto de sala de aula.

Numa aula prática de canto, o professor enuncia teoricamente diversas noções sobre fisiologia da voz, respiração e até mesmo características estilísticas sobre determinada obra ou época. Assim, o aluno está permanentemente a usar a sua cognição, quer em termos de assimilação de nova informação, quer em termos de aplicar informação usada (de aulas anteriores) em situações novas. A taxonomia de Bloom ajuda assim a organizar as capacidades de cada aluno em cada categoria.

O domínio afetivo ao demonstrar-se através de comportamentos que indicam “atitudes de consciencialização, interesse, atenção, preocupação e responsabilidade” (Silva &

³³Fonte: Silva, H. S. & Lopes, J. (2015, pp. 20-35).

Lopes, 2015, p. 28), tem também um importante fator formativo no aluno. No caso concreto de uma aula de canto, este domínio é essencial, pois trata-se de uma aula individual, aluno-professor, sendo uma relação inevitavelmente de afetos e empatias. Para o professor conseguir fazer chegar a sua mensagem, terá de haver necessariamente empatia, para o aluno aceitar, receber e dar (e vice-versa). A taxonomia de Kratwohl ajudou assim a esclarecer estágios diferentes de maturidade emocional e afetiva.

As três primeiras categorias da Taxonomia de Harrow, no que diz respeito ao domínio psicomotor não se colocaram como objetivos educacionais, pois estavam totalmente adquiridas pelos alunos da docente. Especificamente no ensino de canto, os três últimos níveis é que são considerados. Para a parte técnica, ocorrem movimentos de perícia, pois o trato vocal é motricidade fina. Para o fim último da arte, o professor estimula ao máximo o aluno para o sexto nível desta taxonomia, a comunicação não verbal.

4.3.2 – Planos de aula individuais.

Ao elaborar os planos de aula, a estagiária teve em conta o documento oficial da EMCN com os parâmetros de apreciação qualitativa da classe de canto³⁴ – para as aulas supervisionadas dos alunos de canto de curso secundário nas disciplinas de canto e correpetição – e os objetivos da classe descritos no programa de 3º Grau da AAM³⁵ – para as aulas supervisionadas de alunos de canto de curso básico.

Segundo Silva & Lopes (2015), para um plano de aula ser eficaz, “não tem de ser um documento exaustivo [...] e realizá-lo não significa que tudo aconteça exatamente como o planificado. Deve conter os objetivos de aprendizagem [...] e as atividades a realizar para os atingir” (p.37). Posto isto, numa aula de canto, a planificação incide-se sobre as estratégias, o repertório e as atividades, tendo em conta os objetivos referidos da classe. A aula foi organizada em três momentos distintos – introdução, desenvolvimento e encerramento da aula. As estratégias usadas para superar as dificuldades dos alunos e promover o seu progresso refletem o que foi determinado na filosofia de ensino como *fazer aprendê-los a cantar*. Com base na literatura apreendida em dezoito anos dedicados ao canto, os exercícios propostos vão ao encontro das especificidades técnicas de cada voz e respetivo estágio de desenvolvimento³⁶.

³⁴ Ver Anexo F.

³⁵ Ver Anexo G.

³⁶ Os planos de aula podem ser consultados no Anexo E do portefólio.

4.4 Fundamentação teórica para os métodos a utilizar.

A filosofia de ensino da docente fundamenta-se em diversos métodos práticos que foi e vai lendo e experimentando enquanto cantora, que começou enquanto aluna de canto (desde 1999) e que continua ao longo da experiência enquanto professora (desde 2006). Como escreveu Travitzki: “Qualquer professor minimamente experiente já aprendeu que o melhor método é variar os métodos” (Silva & Lopes, 2015, p. 53).

Na prática pedagógica no âmbito da PES, a estagiária teve também em conta a sua própria experiência pedagógica e pesquisa metodológica. As estratégias de ensino e de resolução de problemas (dificuldades apresentadas pelos alunos) têm como base o conhecimento adquirido pela observação das aulas de muitos professores e do que a docente tem pesquisado nos seus dezoito anos dedicados ao estudo do canto. Tanto na experiência de PES na EMCN, onde a estagiária assistiu a aulas de três professores de canto, como em cada professor por onde passou durante a sua formação artística, pode realçar-se a especificidade de cada um. Cada pessoa tem a sua forma de ensinar e a sua técnica própria; cada transmite a mensagem à sua maneira, havendo por vezes contradições de objetivos e estratégias, o que causou em certas alturas durante o seu percurso de estudante, momentos de dúvida, ansiedade e desilusão.

O discurso pedagógico com os alunos deve ser atualizado, claro e objetivo, realçando toda a experiência da docente enquanto cantora/aluna/professora. Tendo em conta a especificidade do instrumento voz enquanto exclusivo e inerente ao corpo humano e estando a maior parte do seu mecanismo não visível ao exterior, existe um grande esforço mental por parte do aluno e do professor; da parte deste para transmitir e demonstrar e da parte daquele para perceber e realizar as atividades propostas, tanto técnica como expressivamente. Desta particularidade surge uma forte tendência e necessidade de imitação da parte do aluno. Esta é uma importante componente e estratégia na iniciação de um aluno. Como afirmou Rizzolatti, o neurofisiologista que identificou nos anos noventa os neurónios espelho, “temos a capacidade de aprender por imitação e esta faculdade está na base da cultura humana” (Rizzolatti & Craighero, 2004, p.169)³⁷. Ao procurar imitar o professor, o aluno está a ativar o sistema dos neurónios espelho. Quando o observa, estes respondem à ação e ao som, permitindo assim a sua compreensão,

³⁷ Tradução livre do original: “we are able to learn by imitation, and this faculty is at basis of human culture”.

intenção e inclusive repetição motora: “a excitabilidade do sistema motor aumenta quando um indivíduo observa uma ação feita por outro”³⁸ (Fadiga et al., 1995, p. 2609).

A relação do professor de canto com o aluno é de um para um. Como já foi referido, a empatia é um fator decisivo para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Assim, como cada aluno é diferente, cada um precisa do seu modo de adaptação: estratégias que alteram de aluno para aluno, embora o conteúdo seja o mesmo. Num aluno principiante é fundamental despertar o seu interesse para o instrumento e para o estudo em casa, devendo o professor ensinar corretamente logo de início o funcionamento do aparelho vocal e fornecer estratégias para um trabalho autónomo.

A noção clássica de técnica vocal surge em estreita relação com o surgimento da ópera. Para os tratadistas do séc. XVII, a inteligibilidade do texto era importantíssima. Todavia, todo o saber era empírico, intuitivo, sem cariz científico devido ao facto do aparelho vocal ser invisível a olho nu. A partir do século XIX, com o surgimento do *belcanto* italiano (termo utilizado posteriormente), surge uma nova maneira de cantar com a equalização dos registos. Nesta altura, o tratado mais completo que surgiu foi o de Manuel Garcia (filho), *Tratado Completo del Arte del Canto*. Considerado por muitos como o *primeiro cientista da voz*, Garcia inventou o laringoscópio, o qual patenteou e antecipou algumas das conclusões que mais tarde a investigação científica viria confirmar: como por exemplo, definiu os registos, separou pela primeira vez “qualidade de registo” de “qualidade tímbrica”, reconheceu a importância da posição baixa da laringe e do som coberto para o canto. Referiu-se também à interpretação musical, ao “*bom gosto*” e à ornamentação (Garcia, 1911).

A ciência e a neurociência produzem cada vez mais artigos e estudos sobre a voz e a sua fisiologia, pelo que se está em permanente atualização. Na parte II deste Relatório, serão invocados alguns professores e investigadores da voz cantada. Existem cada vez mais centros de investigação pelo mundo dedicados só à voz e ao canto, demonstrando precisamente essa necessidade de aprofundamento. Segue uma tabela com alguns dos muitos centros de investigação espalhados pelo mundo:

Tab. 13 – Centros de investigação da voz

³⁸ Tradução livre do original: “the excitability of the motor system increases when a subject observes an action performed by another individual”.

Nome	Local	Referências associadas	Observações
<i>Speech, Music and Hearing (KTH), Royal Institute of Technology</i> ³⁹	Estocolmo Suécia	Prof. Johan Sundberg – musicólogo, cantor e também um profundo investigador da acústica da música e da voz cantada.	O principal objeto/tema de pesquisa e ensino é a comunicação e a interação entre humanos através do discurso/fala e a música.
<i>Laboratoire Parole & Langage</i> ⁴⁰	Aix-en-Provence França	Dra. Nicole Scotto di Carlo – os seus domínios de pesquisa são: fisiologia, fonética e acústica da palavra e do canto, patologia vocal, entre outros.	Criado em 1972, tem uma equipa de linguistas, terapeutas da fala, neurocientistas, médicos, psicólogos e tem como objetivo principal estudar os mecanismos implicados na produção, perceção e compreensão da linguagem oral e escrita.
<i>Institut Jean le Rond d'Alembert, Equipe LAM, Université Sorbonne</i> ⁴¹	Paris França	Dra. Michèle Castellengo – investigadora fascinada com a perceção acústica relacionada com a mudança de registos da voz.	Centro de pesquisa focado no fenómeno acústico (música, barulho ou palavra). Através da projeção sonora, os investigadores captam a qualidade do som emitido. Relativamente à voz cantada centram-se nas vogais e nos seus mecanismos laríngeos, ou seja, na interação entre os registos.
<i>Laboratoire de la Voix</i> ⁴²	Paris França	Dra. Elizabeth Fresnel.	Reúne um conjunto de especialistas dedicados à voz cantada e falada.

³⁹ Website: <https://www.kth.se/en/csc/forskning/tmh>.

⁴⁰ Website: <http://www.lpl-aix.fr/>.

⁴¹ Website: <http://www.lam.jussieu.fr/index.php>.

⁴² Website: <http://laboratoiredevoix.com/>.

<i>The Groningen Voice Research Laboratory</i> ⁴³	Groningen Holanda	Donald Gray Miller – começou a sua carreira como cantor de ópera e professor de voz, foi o criador do <i>software Vocevista</i> em 1996.	Destinado à pesquisa da acústica e fisiologia da voz cantada.
<i>NYU Voice Center</i> ⁴⁴	New York Estados Unidos da América (EUA)	Dr. Mario Svirsky.	Laboratório de investigação que se dedica a diversas áreas de investigação.
<i>The Ohio State Teaching & Research Laboratory Suite</i>	Ohio EUA		Dedica-se ao estudo, treino e cuidado da voz. Colabora com <i>School of Music</i> , com o <i>Department of Otolaryngology of the School of Medicine</i> e o <i>Department of Speech and Hearing Science</i> .
<i>Helen Swank Research and Teaching Lab</i> ⁴⁵			Providencia aulas de anatomia e fisiologia da voz, cuidado com a saúde vocal, pesquisa científica, histórica e pedagógica sobre a voz. Promove com regularidade workshops e seminários, bem como o bianual <i>Ohio State University Voice Forum</i> .

⁴³ Website: <http://www.vocevista.com/dgmiller.html>.

⁴⁴ Website: <https://med.nyu.edu/ent/research/voice-swallowing-disorders/areas-investigation>.

⁴⁵ Website: <https://music.osu.edu/singing-health-specialization>.

<i>The National Center for Voice & Speech, The University of Utah</i> ⁴⁶	EUA (em várias cidades)	Dr. Ingo R. Titze – lidera o centro de Denver cujo trabalho de investigação se foca sobretudo na laringe e no seu funcionamento.	Integra pesquisa sobre a voz humana, educação vocal e divulga informação sobre a voz cantada, voz falada e saúde vocal, entre outros.
<i>Australian Voice Association</i> ⁴⁷	Sidney Austrália	Dr. Jean Callaghan – meio-soprano, professora de canto e investigadora que liderou a equipa que produziu o <i>software Sing & See</i> .	Criada em 1991, tem como principal função promover o cuidado da voz humana com uma vasta equipa de terapeutas da fala, professores de canto e de voz, cirurgiões, cientistas sobre a voz, entre outros.
<i>Department of Otolaryngology-Head and Neck Surgery, Kurume University, School of Medicine</i> ⁴⁸	Kurume, Japão	Dr. Minoru Hirano (1935) – juntamente com a sua equipa foi pioneiro na investigação vocal (nos anos 70). É autor de diversos livros e artigos científicos publicados.	Investigação em torno da fisiologia, anatomia, histologia e biomecânica das cordas vocais. Foram publicados muitos artigos sobre o fenómeno do vibrato da voz cantada e de medicina. Nos últimos anos este centro tem desenvolvido muita investigação a partir de modelos/protótipos artificiais com o intuito de os estudar em diferentes <i>performances</i> .

⁴⁶ Website: <http://www.ncvs.org/>.

⁴⁷ Website: <https://www.australianvoiceassociation.com.au/about-us/>.

⁴⁸ Website: <https://www.kurume-u.ac.jp/site/english/>.

É também interessante estudar as referências historicamente mais antigas e verificar que, mesmo sem terem forma de o provar cientificamente, escreviam exercícios e preocupavam-se com os mesmos conceitos de hoje em dia: projeção, afinação, timbre, dicção, emissão vocal e expressão. Dos métodos empíricos dos séculos XIX e XX destacam-se os de Concone⁴⁹, Duprez⁵⁰, Lütgen⁵¹ e Vaccaj⁵². São alguns dos muitos cantores/pedagogos que criaram métodos empíricos, através da sua própria experiência e que influenciaram muitos discípulos e futuros professores/cantores, criando-se uma tradição de técnica vocal, ora através da técnica da flexibilidade, ora da sustentação vocal.

Segue uma lista de referências bibliográficas implícitas no lecionar da estagiária, tanto de professores portugueses como estrangeiros:

⁴⁹ **Giuseppe Concone** (Turim, 1801 – Turim, 1861) – após uma curta carreira enquanto cantor, dedicou-se ao ensino da voz, tornando-se num dos pedagogos mais prestigiados e influentes do seu tempo. Lecionou em Paris entre 1837 e 1848 onde publicou uma vasta obra com vários *opus* de exercícios vocais/vocalizos. Regressando a Turim, aí permanecerá enquanto *maestro di capella* e organista da corte. Compôs igualmente canções, estudos, duetos e, inclusive, duas óperas.

⁵⁰ **Gilbert-Louis Duprez** (Paris, 1806 – Paris, 1896) – começou por estudar violino, mas cedo foi para Itália estudar canto e aí se tornou num tenor com sucesso, cantando em diversas cidades. De regresso a França continuou uma próspera carreira, interpretando os papéis principais de ópera de Rossini, Donizetti, Meyerbeer, Auber, Rossini, até mesmo Verdi. Fez tournées em Londres e na Alemanha e ficou conhecido por ter sido o primeiro tenor a utilizar o “Dó de peito” – ou seja, emitindo uma nota aguda em plena voz, criando uma revolução na técnica e estética vocais. A par da sua carreira, deu aulas no Conservatório de Paris entre 1842 e 1850, fundando em 1853 a sua *Ecole Spéciale de Chant* (Escola Especial de Canto). Compôs diversas óperas e escreveu duas obras literárias dedicadas ao canto: *L'art du chant* (1845), método empírico com exercícios vocais que pode ser consultado no site <http://imslp.nl/imglnks/usimg/8/86/IMSLP106257-PMLP216665-Duprez.pdf> e *Souvenirs d'un chanteur* (1880), um livro das suas memórias, que pode ser consultado no site <https://archive.org/stream/souvenirsduchan00dupr#page/n1/mode/2up>.

⁵¹ **Bernhard Lütgen** (ca.1835 — ca.1870) – autor de destaque da época pré-científica, cuja obra *Der Kunst der Khefertigkeit* (A arte da aptidão vocal/velocidade) foi extremamente importante no desenvolvimento da técnica vocal, tentando construí-la a partir da aquisição da velocidade e flexibilidade em vez da sustentação. No prefácio da sua obra, Lütgen afirma que o seu livro de vocalizos tem como objetivo tornar a voz flexível para executar coloratura de forma fácil e elegante, afirmando que a sua obra está para os cantores como Czerny está para os pianistas. Trata-se de uma obra em dois volumes: o primeiro com vinte vocalizos diários de agilidade e o segundo com vinte vocalizos operáticos. Existem em voz média e voz aguda e podem ser consultados no site [http://imslp.org/wiki/Die_Kunst_der_Khefertigkeit_\(L%C3%BCdgen%2C_B.\)](http://imslp.org/wiki/Die_Kunst_der_Khefertigkeit_(L%C3%BCdgen%2C_B.)). Compôs também uma Missa breve para duas vozes brancas.

⁵² **Nicola Vaccai** (Tolentino, 1790 – Pesaro, 1848) – Compositor de dezassete óperas, cinco cantatas, quatro ballets, obra sacra e mais de cem canções, escreveu *Studi di contrappunto e 12 ariette per camera in chiave di violino per l'insegnamento del bel canto italiano*. Cantou em algumas óperas, mas foi como professor de canto que o seu talento se revelou. Ensinou em Paris e Inglaterra e em 1832 publica em Londres o seu manual de canto *Metodo pratico di canto italiano per camera, ossia Solfeggi progressivi ed elementari sopra parole di Metastasio*, ainda hoje uma obra utilizada por muitos professores. Em 1833, após o falecimento de seu pai, regressa a Itália onde casa, constitui família e se estabelece. Obtém o cargo de *vice censore* do Conservatório de Milão (1838), onde põe em prática notáveis reformas: organiza performances de ópera para os alunos, introduz repertório alemão, cria um coro de alunos e reorganiza o estudo do canto. Retira-se em 1844, regressando a Pesaro, junto da sua família, onde continua a lecionar até morrer.

- Araújo, J.M., (1999). *Técnica de Canto* (edição privada);
- Sundberg., J. (1987). *The Science of the Singing Voice*;
- Litvinne, F. *Exercices et Conseils*, Paris: Heugel;
- Lütge, B. *Kunst der Kehlfertigkeit. 20 tägliche Übungen*. Leipzig: Ed. Peters;
- Nair, G. (2007). *The craft of singing*. United Kingdom: Plural Publishing;
- Phillips, K. H. (1992). *Teaching kids to sing*. New York: Schirmer Books;
- Sá, M. (1997) *Segredos da Voz*. Mem Martins: Sebenta Editora;
- Sarfati, J., Vintenat, A.-M. & Choquart, C. (2002). *La voix de l'enfant*. Marseille: Solal Ed;
- Vaccaj, N. (1997). *Metodo Pratico di Canto*. Milano: Casa Ricordi.

Os jovens necessitam de muita motivação e o professor deve encontrar ideias e estratégias para a aula de canto, instrumento que pela sua natureza carece de muita paciência, persistência e de muito estudo diário.

4.5 Reuniões com os orientadores.

A estagiária reuniu-se com a professora cooperante uma vez por semana, dando informação do seu trabalho, tirando dúvidas e trocando pareceres.

Reuniu também com os professores Yan Mikirtumov, Paula Dória e Marco Rodrigues, sempre que foi necessário.

5. Participação na escola e relação com a comunidade

Como presente na lei, o professor “exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, Anexo, capítulo IV, ponto 1, p. 5571)⁵³, significando que deve fomentar a articulação entre os diversos intervenientes presentes na comunidade escolar (alunos, pais, professores e pessoal não docente) com a comunidade exterior em que está inserida.

Deste modo, a estagiária levou a cabo várias atividades que realizou com os alunos da escola cooperante, tendo mostrado uma consciente vontade de participar. Esteve presente em provas de recital e participou ativamente em audições, tendo havido uma forte relação com a comunidade escolar sob diversos prismas. O facto de ter substituído, *pro bono*, a professora cooperante aquando a sua baixa, também demonstrou um forte empenho para que o decurso do ano letivo se desse com a menor perturbação para os alunos da instituição cooperante.

Segue tabela com as atividades realizadas pela estagiária.

Tab. 14 – Atividades no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada

Participação como violinista na prova de leitura à 1ª Vista – Módulo 4 do curso profissional da classe da prof. Ana Luísa Monteiro. Repertório: 1º Andamento do Concerto para violino Op. 35 em Si m de Oscar Rieding	25/11/2016
Aquecimento e preparação dos alunos para a audição (ver objetivos da estagiária)	02/12/2016
Audições 1ºP (prof.ª Ana Paula Russo – estagiária virou páginas)	02/12/2016
Visita de estudo – Ensaio geral da ópera <i>Hansel und Gretel</i> em Torres Vedras	02/12/2016
Masterclasse com prof.ª Ana Leonor Pereira na AAM	03/03/2017 04/03/2017
Dias Abertos do Conservatório (estagiária vocalizou os alunos da prof.ª Ana Paula Russo que cantaram no recital)	31/03/2017

⁵³ Ver Anexo A, ponto 4, alínea a).

Aquecimento e preparação dos alunos para a audição (ver objetivos da estagiária)	27/04/2017
Audição a) 3ºP (prof. ^a . Ana Paula Russo – estagiária virou páginas)	27/04/2017
Visita de estudo - Exposição <i>Ópera na China</i> no Museu Oriente	09/05/2017
Audição b) 3ºP (prof. ^a . Ana Paula Russo – estagiária virou páginas)	26/05/2017
Participação como soprano na PAA do aluno L. Repertório: 4 Duetos de R. Schumann	30/06/2017

Nos anexos **EVIDÊNCIA 1, H1, H2, M, N1, N2, O, P1, P2 e P3** do portefólio estão evidenciadas todas estas atividades com digitalizações dos programas, bilhetes, panfletos, fotografias das audições, masterclasse de canto e visitas de estudo, evidência de colaboração pela professora Ana Luísa Monteiro e grelhas de autoavaliação dos alunos sobre a sua participação (nas audições, visitas de estudo e masterclasse).

6. Desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida

O nome deste capítulo visa, como já foi referido, uma das dimensões da avaliação do desempenho docente, previsto na Lei, nomeadamente na alínea d) do Artigo 4º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro. Toda e qualquer iniciativa por parte do docente na sua formação contínua, bem como dinamizar atividades, projetos pessoais e pedagógico-profissionais, referidos nos seus objetivos individuais planificados, contribuem para o seu “desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida” (Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro, artigo 4º, ponto 1, alínea a), p. 226)⁵⁴.

Este desenvolvimento pessoal terá naturalmente impacto tanto na maneira do docente lecionar, como na sua relação com os alunos, colegas e até com a própria profissão, interferindo naturalmente na sua avaliação de desempenho docente. Este “querer melhorar” traduz-se na lei pela palavra “mérito” e é assim “condição essencial para a dignificação da profissão docente e para a promoção da autoestima e motivação dos professores” (Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro, p. 226)⁵⁵.

A alínea f) do ponto 2 do Artigo 9º do mesmo Decreto Regulamentar refere que “a formação contínua adequada ao cumprimento de um plano individual de desenvolvimento profissional docente” deverá ser um dos “objetivos individuais” do docente (título do Artigo 9º, p. 227)⁵⁶.

Também o artigo 38º da Lei de Bases do Sistema Educativo (da versão atualizada em 2009) descreve precisamente a formação contínua, do qual se passa a citar e realçar o ponto 2:

A formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira (Lei de Bases do Sistema Educativo, 2009, p. 12)⁵⁷.

Na identidade profissional da mestrandia estão integradas tanto a componente pedagógica como artística. Assim, tanto a nível escolar, enquanto docente e estagiária,

⁵⁴ Ver Anexo A, ponto 5, alínea a).

⁵⁵ Ver Anexo A, ponto 5, alínea b).

⁵⁶ Ver Anexo A, ponto 5, alínea c).

⁵⁷ Ver Anexo A, ponto 6, alínea a).

como a nível pessoal/profissional, enquanto cantora e intérprete, a estagiária realizou e propôs diversas atividades este ano letivo, passando a destacar as mais relevantes.

Enquanto professora estagiária:

- Elaborou o PIF, portfólio (enquanto evidência do seu desenvolvimento pessoal) e Relatório Final com um projeto de investigação incluído;
- Assistiu às aulas de canto de professores com reconhecida carreira docente: professores Ana Paula Russo, Filomena Amaro e José Manuel Araújo;
- Assistiu e completou com sucesso as quatro Unidades Curriculares previstas no plano de estudos do 2º ano de Mestrado: Didática Específica de Instrumento II (18 valores), Inclusão no Ensino da Música (19 valores), Seminários de Investigação em Ensino de Música (17 valores) e Prática de Ensino Supervisionada e Relatório Final;
- Promoveu atividades com os alunos da instituição cooperante;
- Fez pesquisa pessoal sobre técnica vocal e de novo repertório adequado;
- Lecionou na EMCN, no âmbito da PES, em regime de substituição da professora cooperante entre os dias 2 de fevereiro de 2017 e 31 de março de 2017;
- Assistiu a audições, concertos e provas dos alunos na EMCN (evidências no anexo **EVIDÊNCIA 1** do portefólio).

Enquanto docente:

- Elaborou fichas de avaliação para os alunos e planos das aulas dadas no âmbito da PES (evidências nos anexos **G, I, J, Q** do portefólio);
- Exerceu a função de coordenadora de departamento de Iniciação Musical na escola onde leciona (AAM);
- Fez pesquisa pessoal sobre técnica vocal;
- Assistiu a conferências e frequentou ações de formação que incidiram nos conteúdos de natureza científica ou didática da área disciplinar que leciona (evidências no anexo **EVIDÊNCIA 3** do portefólio);
- Assistiu a masterclasses de canto (evidências no anexo **O** do portefólio);
- Lecionou canto, iniciação musical/sessões para bebés e classe de conjunto nas escolas onde é professora;

- Realizou diversas audições dos seus alunos na AAM (evidências no anexo **EVIDÊNCIA 2** do portefólio).

Enquanto cantora profissional:

- Realizou vários recitais, concertos e entrou numa produção de ópera (evidências nos anexos **EVIDÊNCIA 1 e 4** do portefólio);
- Participou em masterclasses e *workshops* (evidências nos anexos **O** e **EVIDÊNCIA 3** do portefólio);
- Assistiu a concertos de colegas profissionais.

Segue uma tabela com as atividades realizadas, no que diz respeito ao desenvolvimento pessoal e profissional. Todas as atividades têm evidência documental nos anexos do portefólio (**EVIDÊNCIA 1, 2, 3 e 4**), realçando-se a cinzento as atividades que foram desenvolvidas no âmbito do estágio. Foram mantidas as outras como informação complementar e as siglas E1, E2, E3 ou E4 indicam o anexo correspondente. De realçar que no capítulo 5 deste Relatório já foram descritas as outras atividades diretamente relacionadas com o estágio:

Tab. 15 – Tabela das atividades – desenvolvimento pessoal e profissional

Data	Atividade	Observações
01/10/2016	Concerto E4	Centro Cultural de Idanha-a-Nova
08/10/2016 09/10/2016	Ópera E4	Produção de <i>A Flauta Mágica</i> de W. A. Mozart no Festival Rota das Artes, em Lisboa. 1ª Dama e 1º Rapaz.
15/10/2016	Concerto E4	Tributo a Toni Pinto no XX Campeonato Nacional de Danças de Salão 2016
28/10/2016	Ação de Formação E3	Seminário Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon e Música na Infância – Lamci-Cesem-Gulbenkian
29/10/2016	Ação de Formação – Germinarte E3	VI Encontro Internacional Arte para a Infância e Desenvolvimento Social e Humano – F. C. Gulbenkian/C. M. Teatral
01/12/2016	Oratória E4	<i>The Armed Man</i> (Golegã) – Parte soprano solo
02/12/2016	Visita de Estudo H1, H2	Ensaio geral da opera <i>Hansel und Gretel</i> de Humperdinck – Torres Vedras

08/12/2016	Concerto Inclusivo E4	Igreja Matriz da Golegã (acompanhou ao piano uma aluna sua)
09/12/2016	Visita de Estudo E1	Museu da Música de Lisboa: Exposição <i>Gravuras de Cantores de Ópera</i> (com alunos da EMCN)
09/12/2016	Audição de Alunos E2	Audição das classes de Canto na AAM
10/12/2016	Oratória E4	<i>The Armed Man</i> (Chamusca) – Parte soprano solo
11/12/2016	Concerto de Natal E4	Museu de Arqueologia – como soprano convidada
12/12/2016	Audição de Alunos E2	Audição da classe de conjunto de iniciação da AAM
13/12/2016	Recital Trio E4	<i>Quand la flute enchante le rossignol</i> no Palácio Marquês da Fronteira – soprano, piano e flauta transversal
16/12/2016	Concerto de Natal com Quarteto Op. 28 E4	Igreja de Santo Condestável – Lisboa – como soprano convidada
20/12/2016	Concerto de Natal com Quarteto Op. 28 E4	Palácio de Seteais – como soprano convidada
22/12/2016	Concerto de Natal com Quarteto Op. 28 E4	Museu da Música – Lisboa – como soprano convidada
14/01/2017	Concerto de Professores E4	Cantei acompanhada ao piano e à guitarra, na AAM
20/01/2017	Recital E1	Museu da Música no âmbito da Conferência <i>A prima donna é uma mulher!</i> com David Cranmer, João Paulo Santos ao piano e os cantores Ana Paula Russo, Arthur Filemon e Tiago Gomes
16/02/2017	Conferência Internacional E3	<i>Maintaining a Healthy Voice</i> com Anthony Jahn e Youngnan Cho na Fundação Calouste Gulbenkian
25/02/2017 a 01/03/2017	Workshop para cantores direcionado para a pedagogia E3	<i>Outreach skills workshop for singers</i> em Aix-en-Provence, França (Bolseira da F. C. Gulbenkian)
03/03/2017 04/03/2017	Visita de estudo Masterclasse de canto O	Com Prof. Ana Leonor Pereira na AAM (um aluno da EMCN participou)
12/03/2017	Recital de Ópera E4	Fortaleza de Sesimbra com Yan Mikirtumov ao piano
23/03/2017	Audição de Alunos 2ºP E2	Audição das classes de canto na AAM

24/03/2017	Concerto de Música Antiga da AAM E4	Preparação de alunas que participaram
27/03/2017	Audição de Alunos 2º P E2	Audição da classe de conjunto de iniciação da AAM
02/04/2017	Concerto com Quarteto Opus 28 E4	Mosteiro dos Jerónimos – como soprano convidada
09/04/2017	Cerimónia Pascal-Grupo Coral Hora Sexta E4	Basílica dos Mártires – como soprano convidada
10/04/2017	Concerto Sacro E4	Parte soprano solista de <i>Die Sieben Worte Jesu Christi am Kreuz</i> de Schütz na Igreja da Luz
13/04/2017	Cerimónia Pascal-Grupo Coral Hora Sexta E4	Basílica dos Mártires – como soprano convidada
14/04/2017	Cerimónia Pascal-Grupo Coral Hora Sexta E4	Igreja do Sacramento – como soprano convidada
14/04/2017	Cerimónia Pascal com o Grupo Coral <i>Capella Olissiponensis</i> E4	Basílica dos Mártires – como soprano convidada
15/04/2017	Cerimónia Pascal-Grupo Coral Hora Sexta E4	Basílica dos Mártires – como soprano convidada
16/04/2017	Cerimónia Pascal-Grupo Coral Hora Sexta E4	Basílica dos Mártires – como soprano convidada
20/04/2017	Apontamento Musical com Pedro Sousa à guitarra clássica E4	No lançamento do livro <i>A mulher-sem-cabeça e o Homem-do-mau-olhado</i> de Gonçalo M. Tavares na Livraria Bertrand do Chiado
23/04/2017	Concerto de Páscoa E4	Participação como solista no concerto pascal do coro <i>Laudate</i> na Igreja das Furnas em Lisboa
09/05/2017	Visita de Estudo P1, P2, P3	Exposição Ópera na China no Museu Oriente
20/05/2017	<i>Canções Sefarditas</i> com António Ferreirinho E4	Integrado no colóquio <i>Terras de Sefarad</i> com Richard Zimler, prof. Carlos Ferreira e Joana Latino na AAM
28/05/2017	Concerto Comemorativo E4	Tocou parte de violino I integrada na orquestra da AAM sob a direção do maestro Jorge Lé na AAM

02/06/2017	Audição de Alunos 3º P E2	Audição das classes de canto da AAM
05/06/2017	Audição de Alunos 3º P E2	Audição da classe de conjunto de iniciação da AAM
15/06/2017	Missa da Coroação de Mozart E4	S. Martinho do Porto – parte de soprano solo
19/06/2017	<i>Lied em Schubertiades</i>	Acompanhada ao piano pela professora Isabel Prata AAM
22/06/2017 23/06/2017	Demonstração de Instrumentos	Responsável pela demonstração de canto AAM
08/07/2017	Concerto <i>À La Carte</i>	<i>À La Carte</i> concerto com o Quarteto Opus 28 no Solar dos Zagallos, Almada
10/07/2017 11/07/2017	Ação de Formação	<i>Cantar da infância à adolescência – atualidades científicas e desafios didáticos II</i> pela prof. ^a Leonor Pereira – Conservatório Silva Marques, Alhandra
17/07/2017 a 23/07/2017	Ação de Formação – Germinarte	<i>Dabo Domo</i> – Ação de Formação Imersiva Arte para a Infância. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
17/09/2017 08/10/2017 22/10/2017	Oratória	Parte de Soprano solo em <i>Missa Crioula</i> de Ariel Ramirez, com tenor solo (Pedro Nascimento) Coro Polifónico da Golegã sob a Direção José Dias. Igreja Matriz da Golegã e Igreja Matriz do Pombalinho
Nov./2017	Concerto Barroco	Concerto Barroco com Baixo Contínuo cravo/órgão positivo (Nuno Oliveira) e violoncelo barroco (Pedro Massarrão). Liceu Camões, Lisboa
02/12/2017	Concerto Solidário	Concerto de Professores no <i>Ciclo de Concertos Solidários</i> na Academia de Amadores de Música (AAM) – <i>Homenagem aos Bombeiros e Recolha de bens a favor das vítimas dos incêndios</i> , Lisboa
16/12/2017	Concerto de Natal	<i>Natal na Broadway</i> com o barítono Diogo Oliveira, percussão (Valter Passarinho) e piano (Yan Mikirtumov). Centro Cultural de Rio Maior
19/12/2017	Concerto de Natal com Quarteto Opus 28	<i>Uma História Musical do Natal</i> no Palácio de Seteais, Sintra (4ª edição)
01/03/2018	Recital Trio	<i>Quand la flute enchante le rossignol</i> no Salão Nobre da EMCN – soprano, piano e flauta transversal

“Quando os professores aprendem mais, os alunos têm melhores
resultados” citação de Ann Lieberman em Nóvoa (2007, p. 10).

7. Vertente profissional, social e ética

Ensinar, ser professor, é também transmitir valores. A postura e as atitudes do professor indicam uma conduta que irá inevitavelmente marcar e influenciar os alunos. Se a função educativa passa essencialmente por acompanhar o desenvolvimento de seres humanos em crescimento, então quem a exerce, tem compromissos e deveres éticos acrescidos para com estes.

A “vertente profissional e ética” é a primeira dimensão da avaliação descrita no artigo 4º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro (p. 226)⁵⁸. O Estado português através da sua legislação define quais os deveres do professor⁵⁹, relacionando os deveres do professor em relação aos alunos, à escola, aos colegas e aos pais/encarregados de educação. No Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, exatamente nos artigos 10º -A, -B e -C estão enumerados diversos “deveres para com os alunos” (p. 527), “deveres para com a escola e os outros docentes” (p. 528) e “deveres para com os pais e encarregados de educação” (p. 528)⁶⁰. Como denominador comum está a preocupação em relacionar o desempenho e os deveres profissionais com a “Declaração Universal dos Direitos do Homem e outros valores éticos que lhe permitam [ao professor] respeitar os princípios de bem-fazer, justiça e amor” (Estrela, 2010, p. 76).

Enquanto docente, a estagiária identifica-se com as ações descritas nestes artigos acerca dos deveres dos professores, relacionando a sua atividade docente com compromissos éticos fundamentais.

7.1 Compromissos com a profissão.

A estagiária compromete-se a aperfeiçoar-se e atualizar-se para melhor desempenhar a sua atividade docente, através de ações de formação e de uma atitude reflexiva constante de procurar ser melhor e servir o outro e a comunidade. O grau de cumprimento dos programas e de horários/calendários também são formas de compromisso com a profissão.

⁵⁸ Ver Anexo A, ponto 5, alínea a).

⁵⁹ Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, promulgado em 1990 e revisto no Decreto-Lei n.º 15/2007.

⁶⁰ Ver Anexo A, ponto 7, alíneas a), b) e c).

7.2 Compromissos com os alunos.

A estagiária compromete-se a:

- a) Respeitar a dignidade pessoal e as diferenças culturais dos alunos valorizando os diferentes saberes e culturas, prevenindo processos de exclusão e discriminação;
- b) Promover a formação e realização integral dos alunos, estimulando o desenvolvimento das suas capacidades, a sua autonomia e criatividade; [...]
- d) Organizar e gerir o processo ensino-aprendizagem, adotando estratégias de diferenciação pedagógica suscetíveis de responder às necessidades individuais dos alunos. (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 10º -A, p. 527)⁶¹

7.3 Compromissos com os colegas e a instituição.

A estagiária compromete-se a:

- a) Colaborar na organização da escola, cooperando com os órgãos de direção executiva e as estruturas de gestão pedagógica e com o restante pessoal docente e não docente tendo em vista o seu bom funcionamento;
- b) Cumprir os regulamentos, desenvolver e executar os projetos educativos e planos de atividades e observar as orientações dos órgãos de direção executiva e das estruturas de gestão pedagógica da escola;
- c) Corresponsabilizar-se pela preservação e uso adequado das instalações e equipamentos e propor medidas de melhoramento e remodelação;
- d) Promover o bom relacionamento e a cooperação entre todos os docentes, dando especial atenção aos que se encontram em início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional;

⁶¹ Ver Anexo A, ponto 7, alínea a).

- e) Partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didáticos e os métodos pedagógicos, no sentido de difundir as boas práticas e de aconselhar aqueles que se encontrem no início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional;
- f) Refletir, nas várias estruturas pedagógicas, sobre o trabalho realizado individual e coletivamente, tendo em vista melhorar as práticas e contribuir para o sucesso educativo dos alunos;
- g) Cooperar com os outros docentes na avaliação do seu desempenho;
- h) Defender e promover o bem-estar de todos os docentes, protegendo-os de quaisquer situações de violência física ou psicológica, se necessário solicitando a intervenção de pessoas e entidades alheias à instituição escolar. (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 10º-B, p. 528)⁶²

7.4 Compromissos com os pais.

A estagiária compromete-se a:

- a) Respeitar a autoridade legal dos pais ou encarregados de educação e estabelecer com eles uma relação de diálogo e cooperação, no quadro da partilha da responsabilidade pela educação e formação integral dos alunos;
- b) Promover a participação ativa dos pais ou encarregados de educação na educação escolar dos alunos, no sentido de garantir a sua efetiva colaboração no processo de aprendizagem;
- c) Incentivar a participação dos pais ou encarregados de educação na atividade da escola, no sentido de criar condições para a integração bem sucedida de todos os alunos;

⁶² Ver Anexo A, ponto 7, alínea b).

d) Facultar regularmente aos pais ou encarregados de educação a informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e o percurso escolar dos filhos, bem como sobre quaisquer outros elementos relevantes para a sua educação. (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 10º-C, p. 528)⁶³

7.5 Compromissos com a direção.

Ter conhecimento e respeitar as regras de funcionamento da escola cooperante, bem como do seu projeto educativo. Ao relacionar os seus objetivos com os da escola, a estagiária comprometeu-se com a direção da EMCN.

7.6 Compromissos com a estética.

Enquanto professor artístico é importante não descurar o compromisso estético. Ser-se professor é, à partida, um veículo de afetos que desvendam a descoberta das aprendizagens, implicando uma relação de proximidade com o discente. Mas ser professor de música e especificamente de canto, exige da docência um sério compromisso com a excelência da arte e, por conseguinte, com o Belo.

O inefável que é narrado pela experiência estética tem de ser vivido conscientemente, discutido e debatido pelo professor enquanto intérprete e enquanto veículo transmissor. Deve, desta forma, tomar atenção à contextualização histórica e social do estilo musical a que se refere e à receção do mesmo pelo aluno, traduzindo-se na forma como este se expressa relativamente ao que sente enquanto ouvinte e como intérprete. Do mesmo modo, deve fazê-lo refletir sobre a atualidade, no sentido de aprofundar a sua visão da música hodierna, bem como da forma como se vive a cultura e a música, dando especial relevo à relação entre a sociedade e a música erudita.

Numa época em que o espaço para a reflexão se encontra também diminuído entre as camadas mais jovens, e onde o consumo da arte não encontra filtros de qualidade e excelência fora do ensino especializado, é dever do professor promover esta mesma consciência de forma construtiva e continuada.

⁶³ Ver Anexo A, ponto 7, alínea c).

8. Reflexão global sobre os contributos do estágio no desenvolvimento profissional

O período probatório corresponde ao primeiro ano “de ingresso na carreira dos docentes com qualificação profissional para a docência” e “destina-se a verificar da adequação profissional do docente às funções a desempenhar”, sendo cumprido “no estabelecimento de educação ou de ensino onde inicie a atividade docente”, segundo os termos previstos da lei. Também no mesmo artigo é referido que “no decurso do período probatório o docente é pedagogicamente apoiado por um docente” (Decreto-Lei n.º 139/1990, de 28 de abril, artigo 32, ponto 1, 2 e 3, p. 2040-[8])⁶⁴.

Assim, transpondo para a realidade do ensino da música, o período probatório corresponde ao ano de estágio inserido no segundo ano de Mestrado, onde o aluno/docente terá um ano de prática de ensino supervisionada numa escola de ensino especializado da música, conforme o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Na alínea a) do ponto 4 do artigo 14º deste mesmo Decreto-lei, a PES “na sala de aula e na escola” é referida, dentro das atividades integradas na componente de iniciação à prática profissional, como a que corresponde “ao estágio de natureza profissional objeto de Relatório final” (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, p. 1324)⁶⁵.

Neste ano de estágio a estagiária não prescindiu, quer por motivos pessoais, quer por motivos económicos, da sua atividade enquanto cantora, nem da sua atividade docente na Academia de Amadores de Música. Por isso, foram também referidos neste documento, pois ao serem partes integrantes do seu dia-a-dia, condicionam a sua maneira de estar, de viver e, por conseguinte, de lecionar.

Para o estágio foram escolhidos orientadores reconhecidos pelas suas valências profissionais enquanto docentes e músicos, bem como uma instituição cooperante de referência. Desta forma houve um confronto com metodologias, didáticas e estratégias, não tendo sido, no entanto, contraditórias, o que deu confiança e motivação a este percurso rico, desafiante e cansativo. Foi muito rico em termos de situações e contextos, com alunos e professores novos, resultando numa realidade escolar diversa com linguagens e aprendizagens próprias. Lecionar na EMCN foi deveras gratificante pois os alunos estavam motivados e trabalhavam em casa. A docente estagiária tentou de forma

⁶⁴ Ver Anexo A, ponto 8, alínea a).

⁶⁵ Ver Anexo A, ponto 1, alínea a).

consistente e otimista participar nas atividades internas e já planeadas da escola; quanto às atividades por si propostas, como já foi referido, foram sempre bem recebidas tanto pela professora cooperante, como pela diretora, as quais deram autorização imediata para as realizar.

A mudança de orientador a meio do ano foi um período desmotivante e de alguma preocupação por parte da estagiária. No entanto, a substituição pela prof.^a Paula Dória e pelo prof. Marco Rodrigues trouxeram um novo arranque, motivação e alento perdidos.

Ao terminar o Mestrado e após um período necessário de reflexão e assimilação, pretende-se, com todas as novas competências adquiridas ao longo destes dois anos, lecionar mais e melhor, ou seja, aumentar a carga horária e melhorar a performance pedagógica. Do ponto de vista do desenvolvimento pessoal e profissional, a docente continuará a apresentar-se em concertos e a procurar aprofundar os seus conhecimentos em ações de formação destinadas à pedagogia e ao canto.

Com o pensamento escrito, alcança-se uma maior autoconsciência. Tratou-se de uma reflexão com preocupações éticas, culturais e históricas, entrando na esfera de dimensão transformadora. Este documento tornou-se assim num elemento importante e catalisador deste ano de existência.

Parte II – Projeto de investigação

Introdução

Devido aos *media* e aos fenómenos de artistas juvenis com grande sucesso, independentemente da sua qualidade técnico-artística, existe na camada mais jovem da população um crescente interesse pelo instrumento, começando esta, cada vez mais cedo, a procurar aulas de voz. O curso básico de canto do Ensino Artístico Especializado é uma solução conveniente e real que os pais têm para essa procura, pois faz parte do percurso escolar do aluno, não sendo necessário aumentar a carga horária, nem a sua despesa familiar.

A investigação nas últimas décadas alterou o paradigma, passando a considerar-se a técnica vocal benéfica e recomendada a crianças e adolescentes, dando ao professor ferramentas e segurança em trabalhar com esta faixa etária. Não deixa de ser um enorme desafio, pois são aparelhos vocais em permanente desenvolvimento e seres humanos em crescimento, atravessando uma série de fases comportamentais que alteram também a sua vontade e motivação.

A docente leciona no Ensino Básico desde 2013 e tem sido constantemente desafiada a descobrir repertório vocal para as idades mais precoces (entre os nove e os treze anos). Esta escolha deve ter em conta tanto a motivação do aluno, como o cumprimento dos parâmetros técnicos e interpretativos requisitados para esta fase de desenvolvimento fisiológico e psicológico.

Desta forma, e indo ao encontro do Regulamento da PES do ISEIT, a docente estagiária dedica a segunda parte do seu Relatório Final de Mestrado em Ensino da Música ao estudo de cinco canções específicas como proposta de repertório para o programa de canto do 2º ciclo do Ensino Básico (5º e 6º anos de escolaridade)⁶⁶.

O trabalho de investigação intitula-se: *Cinco canções de Delfina Figueiredo como uma proposta didática para o repertório português do programa de canto do 2º ciclo do Ensino Básico*. É um projeto que pretende averiguar a exequibilidade de cinco canções da referida compositora e que no entender da docente surgem como uma proposta viável e concreta para integrarem o programa de canto do 2º ciclo do Ensino Básico.

⁶⁶ Segundo o ponto 6 do Artigo 12º do Regulamento PES, o Relatório “contempla duas componentes essenciais: a) Identificação [...] do tema escolhido, diretamente associado com a(s) disciplina (s) que lecionou, durante o estágio, com recurso a uma fundamentação teórica atualizada; b) [...] implementação [...] do tema escolhido, diretamente relacionado com [...] os programas do Ensino Básico e/ou do Ensino Secundário da(s) disciplina(s) onde realizou o estágio.” (Regulamento da PES, 2015, pp. 2-3)

No primeiro capítulo desta Parte II do Relatório, intitulado *Contextualização*, é apresentado o objetivo de investigação bem como a sua pergunta. No segundo, *Enquadramento teórico*, fez-se uma revisão de literatura com oito subcapítulos: no primeiro resumiu-se anatomicamente o aparelho vocal, especificando-se os aparelhos respiratório, fonador, ressoador e articulatório; o segundo e o terceiro apresentam o estudo das características vocais e fisiológicas na infância e na adolescência, passando pelo processo de mudança vocal; do quarto ao sétimo subcapítulos, a estagiária fez uma reflexão sobre a construção da identidade na adolescência, o impacto da pedagogia, o papel do professor e a importância da escolha do repertório, sempre referenciando importantes pedagogos e investigadores da área; no oitavo define-se extensão e tessitura vocais e apresentam-se os resultados de investigação de dois pedagogos sobre voz infantojuvenil, com as suas propostas de extensão e tessituras vocais nessas idades. O projeto de investigação continua com a apresentação do método e recolha de dados, bem como a sua amostra e procedimento, no capítulo terceiro denominado *Metodologia de investigação*. Este capítulo termina com uma merecida biografia da compositora Delfina Figueiredo, enquanto produto de investigação.

A *Apresentação e análise de dados* é o título do quarto capítulo e consiste na análise das cinco canções, sendo o quinto a *Discussão de resultados*. O trabalho termina no sexto capítulo com a *Conclusão do projeto de investigação*.

1. Contextualização

1.1 Objetivo da investigação.

Como afirmam os autores Sousa & Baptista (2016), uma “vez feito o estudo sobre a disponibilidade da informação e do tempo, pode-se começar por definir o que se quer investigar” (p. 20). Também Eco (1998) enuncia as quatro regras para a escolha do tema: a) “Que o tema corresponda aos interesses do candidato”; b) “Que as fontes a que recorre sejam acessíveis”; c) “Que as fontes a que recorre sejam manuseáveis” e d) “Que o quadro metodológico da investigação esteja ao alcance da experiência do candidato” (p.33).

Assim, e tendo estas sugestões de trabalho, ficou determinado o que investigar para a segunda parte do Relatório: o repertório infantil de Delfina Figueiredo como proposta para o programa de canto do 2º ciclo do Ensino Básico. São canções compostas para a pré-iniciação e iniciação musicais, mas que podem ser cantadas nos 1º e 2º graus do curso básico de canto, sendo este o objetivo principal da investigação, demonstrando a sua pertinência pedagógica. Inclusive, algumas já foram incluídas no programa dos alunos da docente do 2º ciclo do Ensino Básico (regime articulado) e serviram tanto para a motivação do aluno, por gostar da canção e como na resolução de questões técnicas – na procura do timbre, afinação, agógica, ressonância da voz e trabalho de respiração. É curioso verificar que para o 3º grau (7º ano de escolaridade), este repertório já não se coaduna. Os alunos não tiveram o mesmo interesse que mostraram nos dois anos anteriores.

Delfina Figueiredo teve um papel importante na didática musical em Portugal; não havendo muita pesquisa sobre a mesma, a mestranda propôs dedicar o seu projeto de investigação a esta personalidade e às suas canções, alicerçando cientificamente a sua investigação.

1.2 Pergunta de investigação.

A escolha da pergunta de investigação deve seguir os critérios da familiaridade, da pertinência e da afetividade, devendo ter em consideração a sua praticabilidade, exequibilidade, concretização e inovação (Bell, 1993; Eco, 1998; Quivy & Campenhoudt, 2005; Sarmento, 2008; Sousa & Baptista, 2016). A proposta para a pergunta de investigação é: serão as canções de Delfina Figueiredo uma proposta didática para o repertório português do programa de canto do 2º ciclo do Ensino Básico?

2. Enquadramento teórico

2.1 Breve descrição anatómica dos aparelhos intervenientes na produção vocal.

Este subcapítulo revê, de forma pouco aprofundada, os principais órgãos que constituem o trato vocal, destacando quatro aparelhos:

1. Aparelho respiratório – formado pelos pulmões, brônquios, diafragma e músculos abdominais e intercostais;
2. Aparelho fonador – formado pela laringe;
3. Aparelho ressoador – formado pela faringe, boca e fossas nasais;
4. Aparelho articulatorio – formado pela língua, mandíbula e lábios.

A função vital destes órgãos não é a da fonação, pelo que não se pode chamar sistema vocal ao conjunto daqueles órgãos. Estes pertencem a dois sistemas vitais: o sistema respiratório e o sistema digestivo. Este *sistema vocal* é sim constituído pelos quatro aparelhos, acima referenciados, com funções muito distintas entre si. Funcionam como respostas motoras a uma ordem neurológica, pelo que qualquer produção sonora se inicia sempre no cérebro (Pereira, 2009).

2.1.1 Aparelho respiratório.

O ar entra para a faringe pela boca ou pelas fossas nasais e desce à traqueia, chegando assim aos pulmões, o órgão responsável pela dinâmica de ventilação (Pereira, 2009). Ao inalar, o diafragma contrai e baixa para a zona abdominal, permitindo a expansão dos pulmões (Simpson, 2013). Para produzir som, o ar é então expelido dos pulmões de forma constante e controlada, pela ação dos músculos abdominais e intercostais (Simpson, 2013). Assim, o ar sob pressão regressa à traqueia atingindo a laringe. Aqui, encontra as cordas vocais, esfíncter que é submetido à vibração, produzindo som.

2.1.2 Aparelho fonador.

O aparelho fonador é o responsável, como o nome indica, pela produção de som, aquando a saída do ar (Rouvière, 1924). O órgão deste aparelho é a laringe, destinado à fonação e à respiração. Está situada na zona cervical e anterior do pescoço, entre o osso hioide e a traqueia, e toma a forma de um complexo que se protege a si mesmo (Nair, 2007; Rouvière, 1924; Winckler, 1964).

É composta por um único osso, onze cartilagens e uma série de ligamentos, articulações e músculos com uma complexa relação entre si⁶⁷ (Nair, 2007; Phillips, 1992; Rouvière, 1924; Simpson, 2013).

a) Osso hioide

O osso hioide tem a forma de uma ferradura e está situado transversalmente na zona da quarta vértebra cervical (Rouvière, 1924). Tem como principal função regular a posição da laringe, pelo topo, permitindo que esta se mova para cima e para baixo. Tem a particularidade de ser o único osso em todo o esqueleto que não se conecta com mais nenhum osso, estando unicamente suportado por ligamentos e músculos (Phillips, 1992; Rouvière, 1924; Simpson, 2013; Winckler, 1964). Está fixado na cartilagem tiroide por uma membrana, a membrana tirohioideia.

b) Cartilagens

As quatro cartilagens principais são:

- Cricóide – está posicionada na base da laringe e tem a forma de um anel. Permite a ligação da laringe à traqueia (Nair, 2007; Rouvière, 1924; Simpson, 2013; Winckler, 1964);
- Tiroide – é a maior cartilagem da laringe e assenta no arco da cricóide. É composta por duas lâminas que se juntam à frente, formando um ângulo conhecido como *maçã de Adão*. Com uma forma que se assemelha a um escudo protetor, as cordas vocais estão inseridas no seu interior (Nair, 2007; Phillips, 1992; Rouvière, 1924; Simpson, 2013; Winckler, 1964);
- Epiglote – Cartilagem situada no topo da laringe com a forma de uma folha, tem a sua base presa à *maçã de Adão*. Tem a função de tapar a glote⁶⁸ quando passam alimentos e líquidos para o esófago, evitando desta forma a asfixia (Phillips, 1992; Simpson, 2013).
- Aritenóides – são dois pequenos elementos em forma piramidal, cujas bases estão situadas no bordo superior da cartilagem cricóide (posteriormente) e as partes de cima estão livres. Têm a possibilidade de rodar e deslizar pela cricóide. Na base

⁶⁷ Para além de veias, nervos e artérias (Rouvière, 1924).

⁶⁸ Glote – é o nome chamado ao espaço que fica quando as cordas se afastam (Nair, 2007; Phillips, 1992; Rouvière, 1924; Simpson, 2013; Winckler, 1964).

destas cartilagens estão situadas as terminações posteriores das cordas vocais (Nair, 2007; Phillips, 1992; Rouvière, 1924; Winckler, 1964).

Todas estas cartilagens estão unidas por ligamentos e articulações (Rouvière, 1924).

c) Músculos

Por fim, os músculos da laringe permitem o movimento de todas estas partes e são de dois tipos: extrínsecos e intrínsecos. Os primeiros vão da laringe aos órgãos vizinhos; os segundos pertencem somente à laringe e serão seguidamente referidos (Nair, 2007; Rouvière, 1924). Os músculos internos da laringe dividem-se em três grupos:

1. Músculos tensores:

- Músculos crico-tiroideos – vertical e oblíquo ligam a parte anterior da cartilagem cricoide com a base mais baixa da cartilagem tiroide. Controlam a afinação, esticando e tensionando as cordas vocais para os agudos. Quando se contraem, a parte frontal da cartilagem cricoide sobe. Como as cartilagens aritenoides contactam a cricoide pela parte de cima e, estando aquelas ligadas às terminações posteriores das cordas vocais, quando a cricoide sobe, as cordas esticam e ficam mais finas, alterando a frequência do som para cima (Karpf, 2006; Nair, 2007; Phillips, 1992; Rouvière, 1924; Simpson, 2013);

2. Músculos dilatadores (da glote):

- Músculos crico-aritenoides posteriores – ligam as aritenoides à parte posterior da cricoide. Quando contraem, permitem a abdução das cordas, fazendo-as separar. São os músculos que permitem que a respiração se dê, passando o ar pela glote, com as cordas afastadas (Nair, 2007; Phillips, 1992; Rouvière, 1924; Winckler, 1964);

3. Músculos constritores (da glote):

- Músculos crico-aritenoides laterais – ligam a cricoide lateralmente às aritenoides e quando contraem, permitem a adução das cordas vocais, ou seja, que se juntem (Nair, 2007; Phillips, 1992);

- Músculos inter-aritenóideos – transversos e oblíquos, fazem aproximar as cartilagens aritenóides, mantendo as cordas vocais juntas, quando contraídas (Phillips, 1992; Winckler, 1964);
- Músculos tiro-aritenóideos – Situado no exterior da glote, ligam a parte posterior das cartilagens aritenóides à *maçã de Adão*. Fazem a ligação por dentro, ou seja, pelas cordas vocais (são parte integrante destas). Quando contraem, tornam as cordas mais espessas e curtas, baixando a frequência da nota (Karpf, 2006; Nair, 2007; Phillips, 1992; Simpson, 2013; Winckler, 1964).

Os músculos tensores (crico-tiroídeos) são os responsáveis pela ação do *mecanismo leve* (*voz de cabeça*) e os constritores tiro-aritenóideos pela ação do *mecanismo pesado* (*voz de peito*), sendo assim um grupo de músculos antagonistas. A transição entre cada ação muscular origina a mudança entre registos (Pereira, 2009; Simpson, 2013)⁶⁹.

A técnica vocal vem auxiliar esta mudança, de modo a que seja subtil e não se note a chamada *quebra de passagem de registo*, que mais não é do que o ponto onde a laringe muda de forma de vibração – estes registos vocais funcionam em áreas tímbricas distintas (Alió, 1983).

- d) Na fonte de vibrações da voz estão as duas cordas vocais (Phillips, 1992). Compostas por ligamentos, músculos e mucosa (Nair, 2007), têm uma forma piramidal e estão capacitadas para rápidas mudanças de espessura, comprimento ou tensão, através dos movimentos musculares, atrás descritos, que permitem a alteração da frequência sonora. Quando são postas em vibração, juntam-se e produzem som; quando são afastadas, relaxam e o ar pode entrar para as vias respiratórias (Karpf, 2006, Phillips, 1992). São revestidas por várias camadas: a mais superficial é constituída por uma fina membrana mucosa e chama-se *epitélio*;

⁶⁹ A voz humana possui dois registos que se distinguem pelo modo como a vibração das cordas vocais ocorre: “Heavy vibratory mode = chest voice” e “Lighter vibratory mode = head voice” (Nair, 2007, p. 547). O modo de vibração pesada (tradução livre do termo em inglês) ocorre no registo grave da voz, a chamada “voz de peito”, onde o timbre é mais poderoso e mais rico em harmónicos. O modo de vibração leve (tradução livre do termo inglês) ocorre no registo agudo da voz, a chamada “voz de cabeça”, onde o timbre é mais suave e aflautado. Entre a comunidade científica que se dedica ao estudo da voz, não existe consenso acerca da terminologia a usar para estes modos de vibração laríngea. Nair (2007, p. 554) identifica os diversos termos: a) *chest voice* (voz de peito), pode também ser designada como *heavy mechanism* ou *modal voice*; b) *head voice* (voz de cabeça), pode também ser encontrado na literatura científica como *light mechanism* ou *loft*. Para o presente trabalho, a docente estagiária traduziu livremente os termos *heavy mechanism* e *light mechanism* para mecanismo pesado e mecanismo leve, respetivamente.

depois as *lamina propria*, que são essencialmente compostas por fibras elásticas; no seu interior encontra-se o *ligamento vocal*, também formado por um conjunto de fibras elásticas, onde ocorrem as vibrações mais fortes durante o ciclo vibratório. A camada mais profunda da corda vocal é o músculo *tiro-aritenóideu* – um músculo denso com fibras nervosas.

As chamadas *falsas cordas vocais* são duas pregas que se encontram acima das cordas vocais, cuja principal função é proteger as verdadeiras de corpos estranhos (*fleumas*) e de se fecharem aquando um levamento pesado. Contém poucas fibras e não se devem contrair durante a fonação (Phillips, 1992).

2.1.3 Aparelho ressoador.

Se a voz emergisse diretamente da laringe, seria um som pequeno e pobre em ressonância (Karpf, 2006). O aparelho ressoador é composto pelos espaços ociosos que vão da boca/fossas nasais às cordas vocais e que permitem manipular o ar (Nair, 2016). A cavidade faríngea tem então este papel de amplificador do som laríngeo (Alió, 1983; Pereira, 2009).

A faringe é um canal vertical, muscular membranoso, que se estende da base do crânio ao bordo inferior da sexta vértebra cervical, permitindo a ligação, por um lado, entre a boca e o esófago e, por outro, entre as fossas nasais e a laringe (Alió, 1983; Rouvière, 1924). A cavidade faríngea divide-se em três partes:

1. Parte superior ou nasal – Nasorrinofaringe – relacionada com as fossas nasais (Rouvière, 1924; Simpson, 2013);
2. Parte média ou bucal – orofaringe – este espaço da orofaringe é a cavidade com maior ressonância. Vai desde a epiglote ao palato mole e faz a ligação para a cavidade oral, a boca (Rouvière, 1924; Simpson, 2013);
3. Parte inferior ou laríngea – papel ressoador muito pouco significativo.

Os músculos da faringe dividem-se em dois grupos:

1. Músculos constritores – Três largos músculos que formam a parede da faringe/garganta. Têm a função de fazer encolher a garganta no processo de engolir. Para cantar devem estar relaxados (Phillips, 1992; Rouvière, 1924);
2. Músculos elevadores (Rouvière, 1924).

2.1.4 Aparelho articulatório.

Os articuladores (mandíbula, palato mole, língua e lábios) permitem que o interior da boca tenha diferentes formas e tamanhos, para formar vogais e consoantes que conduzem ao bem-dizer da palavra (Karpf, 2006; Evans, Neave & Wakelin, 2005).

A língua é um órgão muscular e mucoso (Rouvière, 1924) composto por dezassete músculos que permitem a ligação ao osso hioide, ao maxilar inferior e à abóboda palatina. A sua ponta, bem como as suas bordas e centro movem-se de variadíssimas formas e velocidades, sendo um órgão muito flexível (Karpf, 2006; Rouvière, 1924).

Qualquer alteração na boca altera a sonoridade e ressonância da voz, sendo um importante veículo expressivo.

2.2 Formação de um ser – características fisiológicas da voz na infância.

A necessidade de estudar a voz da criança advém do reconhecimento das particularidades anatómicas e distintas nos vários estágios de crescimento (Ortega, 2004; Titze, 1992).

O ser humano, nos seus primeiros anos de vida, vive num corpo em constante desenvolvimento e adaptação. Dentro deste universo em constante mutação e transformação, a criança “quer” também cantar, seja para socializar, aculturar-se ou simplesmente para imitar quem lhe é próximo e querido.

O processo de fonação é inato. O bebé usa a voz desde o primeiro choro para comunicar e sobreviver. Seja a gritar, a chorar, a rir, a bocejar, a balbuciar ou a palrar, a fonação ocorre, sendo um comportamento não aprendido pelo ser humano (Sarfati, Vintenant & Choquart, 2002; Titze, 2001; Williams 2005).

As autoras Pereira (2009) e Williams (2005) também realçam que, apesar das suas diferentes propriedades estruturais, o funcionamento da laringe infantil é idêntico ao do adulto. Assim, pode e deve educar-se o trato vocal desde tenra idade, tendo em conta as características próprias de cada fase de desenvolvimento. O canto instala-se por volta dos dois anos, mas estabiliza aos oito anos (Sarfati et al., 2002).

Se o processo fonatório é inato, como Titze (2001) afirmou, o bom uso da voz e, consequentemente, o cantar já é um ato humano aprendido e consciente. A aprendizagem musical e vocal vai depender de diversos fatores socio-afetivos e culturais do ambiente que envolve a criança (Coelho, 2012; Pereira, 2009; Zahner, 2000).

“Como Helen Kemp, a grande dama do canto infantil, disse: ‘Cantar é um comportamento aprendido’.” (Phillips, 2004, p. 50)⁷⁰

2.2.1 Laringe.

Fisiologicamente, a laringe inicia o seu processo de ossificação das cartilagens e de estabilização da posição desde o momento do nascimento até à idade adulta (Coelho, 2012; Simpson 2013). As suas cartilagens são na infância mais suaves e flexíveis, tendo uma resistência menor ao trabalho muscular (Pereira, 2009; Sarfati et al., 2002; Williams, 2005). Aos dez anos, os tecidos da laringe já estão consideravelmente desenvolvidos, mas

⁷⁰ Tradução livre de: “As Helen Kemp, the grande dame of children’s singing, has said, «Singing is a learned behavior».” (Phillips, 2004, p. 50).

só assumem a configuração adulta após a puberdade (Hirano, Kurita & Nashashima *in* Williams, 2005).

A sua posição inicial é por baixo do osso hioide, cerca da terceira vértebra cervical, e vai descendo até ao local onde ficará na idade adulta, pela sétima cervical (Coelho, 2012; Sarfati et al., 2002)⁷¹. A laringe infantil, ao estar situada numa posição mais alta, faz com que o comprimento do trato vocal⁷² seja mais curto. Esta particularidade influencia as características de ressonância da voz, daí o choro do recém-nascido ter aquele caráter anasalado tão característico (Ortega, 2004; Sarfati et al., 2002; Williams, 2005).

2.2.2 Língua.

Nos primeiros cinco anos de vida a linguagem instala-se. O reposicionamento da língua, com o crescimento, permite a articulação das vogais e das consoantes. No nascimento, a língua encontra-se somente na cavidade bucal, para permitir ao bebé mamar e respirar em simultâneo sem se engasgar; e a epiglote quase que toca o palato mole. Pelos quatro anos, um terço posterior da língua desceu à faringe, aumentando o trato vocal, melhorando a articulação e, conseqüentemente, alterando o timbre da voz (Pereira, 2009; Sarfati et al., 2002; Simpson, 2013; Williams, 2005):

“Quando o comprimento do trato vocal aumenta, o timbre da voz enriquece-se de harmónicos graves e a diversificação das vogais contribui para a pronúncia da linguagem articulada. A descida da laringe permite um posicionamento posterior da língua e facilita a precisão da articulação das consoantes.” (Sarfati et al., 2002, p. 19)⁷³

⁷¹ Pelos cinco anos, por exemplo encontra-se ao nível da quinta vértebra cervical e pelos treze na sexta (Pereira, 2009; Sarfati et al., 2002; Williams, 2005).

⁷² Definição de trato vocal pelo pedagogo Johan Sundberg: “O conjunto da laringe, a faringe e a boca constituem o trato vocal, uma câmara de ressonância semelhante a um tubo de trompa ou ao corpo de um violino. A forma do trato é determinada pelas posições dos articuladores: os lábios, o maxilar, a língua e a laringe. Os movimentos dos lábios, maxilar e língua apertam ou dilatam o trato vocal em determinados locais; salientando os lábios ou baixando a laringe aumenta o comprimento do trato” – tradução livre do original: “The larynx, the pharynx and the mouth together constitute the vocal tract, a resonant chamber something like the tube of a horn or the body of a violin. The shape of the tract is determined by the positions of the articulators: the lips, the jaw, the tongue and the larynx. Movements of the lips, jaw and tongue constrict or dilate the vocal tract at certain sites; protruding the lips or lowering the larynx increases the length of the tract” (Sundberg, 1977, pp. 104,106).

⁷³ Tradução livre do original: “La longueur du conduit vocal augmente donc: le timbre de la voix s’enrichit d’harmoniques graves et la différenciation entre les voyelles va pouvoir se réaliser et participer à l’élaboration du langage articulé. La descente du larynx permet un positionnement plus postérieur de la langue et facilite la précision de l’articulation des consonnes.” (Sarfati et al., 2002, p. 19)

2.2.3 Cordas vocais.

As próprias cordas vocais também se desenvolvem, quer no tamanho, quer na constituição interna. Até cerca dos dois-três anos, as cordas vocais são constituídas somente por tecido mucoso. Esta característica permite uma fácil vibração, mas dificulta o controlo da frequência e da regularidade do movimento (Titze, 1992). À nascença medem cerca de 2-3 mm (Coelho, 2012; Titze, 1992) e evoluem para dimensões entre os 11,5 mm a 16 mm no homem adulto e 8 a 10 mm na mulher adulta (Coelho, 2012; Titze, 1992). Pelos vinte anos, é atingido o comprimento total das cordas vocais (Pereira, 2009).

2.2.4 Caixa torácica e pulmões.

A caixa torácica atinge o seu perfil de adulto aos sete anos (Sarfati et al., 2002), e aos oito, o movimento torácico respiratório segue o padrão do adulto (Williams, 2005), o número máximo de alvéolos é atingido (Sarfati et al., 2002) e a dinâmica de ventilação estabiliza (Pereira, 2009). A criança está assim apta a sustentar notas mais agudas (Zahner, 2000).

2.3 Transformação do ser – características fisiológicas da voz na adolescência.

A adolescência pode ser definida como:

O período de transição entre a infância e a idade adulta, caracterizado pelos impulsos do desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social e pelos esforços do indivíduo em alcançar os objetivos relacionados às expectativas culturais da sociedade em que vive. (Eisenstein, 2005, p. 1)

Os limites cronológicos da adolescência são definidos pela Organização Mundial da Saúde entre os 10 (dez) e os 19 (dezanove) anos de idade e pela Organização das Nações Unidas entre os 15 (quinze) e 24 (vinte e quatro) anos de idade (Eisenstein, 2005).

2.3.1 Puberdade.

A puberdade pode ser definida como o fenómeno biológico em que ocorrem mudanças morfológicas e fisiológicas abruptas no corpo da criança. Estas alterações dão início ao período da adolescência e são desencadeadas a partir de um complexo mecanismo neuro-hormonal (Eisenstein, 2005). Ocorrem entre os nove e os treze anos de idade, prolongando-se até cerca dos dezasseis anos. As primeiras modificações que anunciam o início deste período têm lugar no sistema endócrino e acontecem nas glândulas suprarrenais. Estas estimulam o crescimento corporal, bem como o aumento do volume ósseo e da massa muscular e ativam o funcionamento das glândulas sebáceas e sudoríparas, fazendo surgir os pelos púbicos, axilares e faciais. As hormonas sexuais também começam a ser produzidas nesta fase: a testosterona nos rapazes e os estrogénios nas raparigas⁷⁴.

2.3.2 Mudança vocal.

Naturalmente que as alterações supracitadas influenciam o aparelho vocal na sua totalidade. A mudança vocal ocorre entre os doze e os dezasseis anos e pode durar de seis meses a um ano e meio (Pereira, 2009; Simpson, 2013). É um processo gradual e

⁷⁴ Informações retiradas da enciclopédia médica “Medipedia”.

Disponível em: <https://www.medipedia.pt/home/home.php?module=artigoEnc&id=704>

previsível que ocorre nos rapazes e nas raparigas, sendo nos primeiros mais notória e marcante. Segundo as autoras Gackle (1991) e Williams (2005), as mudanças físicas observáveis na/o adolescente, indicadoras de que a mudança vocal está a ocorrer, são:

Tab. 1 – Mudanças físicas no adolescente

Raparigas	Rapazes
• Desenvolvimento dos seios;	• Desenvolvimento genital;
• Aumento do peso e da altura corporal;	• Aumento inesperado da altura;
• Menarca;	• Aparecimento dos pelos faciais.
• Aparecimento dos pelos axilares;	
• Aparecimento dos pelos púbicos;	
• Desenvolvimento muscular;	
• Desenvolvimento esquelético;	
• Aparecimento dos segundos molares.	

Com base na bibliografia consultada, destacam-se de seguida as principais alterações ao nível do trato vocal, fazendo a merecida distinção entre os géneros, quando pertinente:

- A segregação endócrina de testosterona e hormonas de crescimento provocam **um rápido e desproporcional crescimento da laringe**. Esta desce de forma abrupta na sua posição do pescoço para o nível da sexta vértebra cervical, **modificando a frequência fundamental⁷⁵ da voz cantada e falada** (Evans, et al., 2005; Fuchs, Fröhlich, Hentschel, Stuermer, Kruse & Knauff, 2007; Gackle, 1991; Karpf, 2006; Pereira, 2009; Sarfati et al., 2002; Titze, 1993; Williams, 2005).

Raparigas
F0 desce cerca de uma terceira

Rapazes
F0 desce cerca de uma oitava

⁷⁵ Acusticamente, chama-se *frequência* ao número de vezes que uma onda sonora demora a completar um ciclo de vibração por segundo. Esta frequência do som é definida pela medida *Hertz* (Hz) e quanto maior a frequência do som, ou seja, quanto mais vezes a onda sonora vibra por segundo, mais agudo será esse som. O espectro de um som produzido vocalmente é complexo, pois várias vibrações ocorrem em simultâneo. Este conjunto de sons, designados por *parciais*, obedecem a um padrão oscilatório em que uma oscilação mais larga abrange em simultâneo uma série de oscilações mais pequenas. Este parcial maior, ou seja, o que tem o movimento oscilatório mais lento em *hertz* é também o mais grave, que toma o nome de *frequência fundamental*, designado por F0. É a que dá a percepção de altura definida. Os restantes parciais são oscilações mais suaves e mais pequenas, logo mais rápidas e designam-se de *harmónicos*, múltiplos de F0. A frequência dos parciais constitui assim uma série de harmónicos que permite diferenciar a qualidade tímbrica do som (Araújo, 2012; Karpf, 2006; Nair, 2007).

(Fuchs et al., 2007; Gackle, 1991; Karpf, 2006; Simpson, 2013). (Fuchs et al., 2007; Gackle, 1991; Karpf, 2006; Sarfati et al., 2002; Simpson, 2013).

- A principal diferença entre o desenvolvimento da laringe nos rapazes e nas raparigas tem a ver com a direção do seu crescimento: nas raparigas a laringe cresce essencialmente em altura e nos rapazes em largura, da frente para trás, fazendo surgir a *maçã de Adão* (Gackle, 1991);
- Os músculos adutores (crico-aritenóideus) e os crico-tiroídeos aumentam e as cartilagens tiroíde, cricoíde e aritenóides aumentam duas a três vezes de peso nos rapazes (Pereira, 2009);
- O aumento de volume dos músculos tiro-aritenóideus, provoca igualmente o **aumento da espessura e do comprimento das cordas vocais**. Este fenómeno produz uma mudança na forma de cantar, surgindo uma nova modalidade vibratória, o *mecanismo pesado*⁷⁶ (Pereira, 2009; Sarfati et al., 2002; Titze, 1993; Williams, 2005). A qualidade vocal altera-se de forma abrupta, especialmente nos rapazes. Esta nova forma de vibração mais adaptada ao registo grave causa no início uma evidente instabilidade sonora⁷⁷ (Fuchs et al., 2007; Gackle, 1991; Karpf, 2006; Sarfati et al., 2002);

Raparigas

As cordas vocais estão 3-4 mm mais compridas (Fuchs et al., 2007; Gackle, 1991; Giga, 2004; Simpson, 2013; Karpf, 2006).

Rapazes

As cordas vocais estão 1 cm mais compridas (Fuchs et al., 2007; Gackle, 1991; Giga, 2004; Karpf, 2006).

- **O aumento da cavidade torácica** produz um aumento na capacidade respiratória, havendo a possibilidade de maior intensidade vocal (Gackle, 1991; Simpson 2013);
- Produz-se também uma **mudança de ressonância significativa**: a descida da laringe faz com que se crie um espaço novo na cavidade faríngea e na cavidade oral. A língua passa a estar colocada numa posição mais posterior, passando a

⁷⁶ Ver nota de rodapé ⁵³ deste trabalho.

⁷⁷ “A passagem (*passaggio*) de um mecanismo ao outro é quase sempre sentida em todas as vozes, embora as vozes mais pesadas ou, futuramente, mais graves, sintam a passagem entre mecanismos de uma forma mais evidente. Como resultado, há uma quebra na qualidade da voz cantada que se reflete quer numa debilidade das notas pertencentes à zona de passagem, quer numa clara dificuldade de afinação nesta zona.” (Pereira, 2009, p. 38).

funcionar como articulador, facilitando a produção de consoantes e vogais. Existe também um alargamento dos seios perinasais (Gackle, 1991; Pereira, 2009; Simpson, 2013). Deve ensinar-se também nas idades mais jovens, o posicionamento baixo da laringe para cantar, melhorando a qualidade de ressonância (Pereira, 2009).

Após descritas as principais alterações físicas e fisiológicas da voz na adolescência, segue-se uma tabela com as principais características do timbre e da qualidade vocal no período da puberdade, tanto nos rapazes como nas raparigas, segundo Gackle (1991), Simpson (2013) e Williams (2005):

Tab. 2 – Principais características do timbre e da qualidade vocal na puberdade

Raparigas	Rapazes
Descida da frequência fundamental da fala.	
Alteração no timbre e peso da voz (Gackle, 1991).	<i>Quebras</i> na voz cantada e falada – mudanças de registo bem acentuadas e grande dificuldade em controlar os registos; os jovens rapazes saltam do registo pesado para a voz infantil sem querer darem conta, quebrando a voz inesperadamente. As suas vozes tornam-se ambíguas e hesitantes ⁷⁸ . (Fuchs et al., 2007; Gackle, 1991; Sarfati et al., 2002; Simpson, 2013; Titze, 1993)
Timbre mais escuro e rico em termos de ressonância (Gackle, 1991; Simpson, 2013).	
Aumento do sopro/ar na voz – as cordas vocais não conseguem juntar totalmente porque há um enfraquecimento dos músculos inter-aritenóideos.	
Transição de registos significativa, com <i>quebras</i> .	
Por vezes qualidade disfónica, a falar ou a cantar, devido à inflamação constante das suas cordas vocais.	Maior vulnerabilidade vocal – surgimento de edema nas cordas vocais (Sarfati et al., 2002).
Insegurança na afinação, particularmente nos agudos (Welch, 2001).	Dificuldade em manter a afinação.
A tessitura pode aumentar nas raparigas devido à perda de tonicidade (Gackle, 1991; Simpson, 2013).	A tessitura pode chegar a ser apenas de uma sexta (Gackle, 1991; Simpson, 2013).
A passagem superior pode ocorrer numa nota mais aguda por não estarem os mecanismos estabilizados.	

⁷⁸ A oscilação das cordas vocais depende essencialmente da sua forma; à medida que vão ganhando espessura e tornando-se mais retangulares, já é possível controlar estes novos modos de vibração, pois diferentes músculos estão a ser desenvolvidos (Titze, 1993).

2.4 Construção da identidade na adolescência.

Apesar destas mudanças começarem de forma notória e abrupta no início da adolescência, o desenvolvimento continua até à idade adulta (Simpson, 2013; Titze, 1993). A maturação fisiológica dos órgãos vocais dá-se nas raparigas entre os 14 (catorze) e os 18 (dezoito) anos e, nos rapazes, entre os 17 (dezassete) e os 22 (vinte e dois) anos⁷⁹ (Sarfati et al., 2002; Simpson, 2013; Williams, 2005).

Segundo as autoras (Pereira, 2009; Williams, 2005), o crescimento da laringe estabiliza quando se inicia o processo de ossificação das cartilagens laríngeas, ou seja, a partir dos vinte anos, que terminará por volta dos sessenta:

Isto significa que um cantor nos seus quarenta anos tem uma maior resistência vocal, uma vez que a relativa rigidez das cartilagens laríngeas permite uma ação muscular eficaz [...]. A estrutura da laringe vai-se alterando continuamente ao longo da vida. (Williams, 2005, pp. 4 e 5)⁸⁰

Para além destas transformações físicas e fisiológicas, o adolescente sobrevive a um período conturbado de desenvolvimento, imerso em dúvidas e questões. E neste remoinho, tenta construir a sua identidade, tenta saber quem é e quem quer ser.

A voz do adolescente é vulnerável por excelência (Williams, 2005). É-o fisicamente, por todas as transformações e adaptações atrás descritas e é-o psíquica e emocionalmente devido à variação e descontrolo hormonal. A resistência vocal é muito menor, pois a imaturidade vocal torna o aparelho frágil. Tudo parece convergir para que as mudanças que ocorrem, sejam fatores determinantes e condicionantes para a referida construção da sua identidade enquanto futuros adultos.

A taxa mais elevada de abandono do estudo da voz nos jovens é a masculina. A mudança vocal nas raparigas é muito menos abrupta e, por isso, a perturbação associada a este momento, bem como a sua taxa de abandono, são menores (Freer, 2014). No entanto, Simpson (2013) realça que apesar de aparentemente as raparigas não sofrerem

⁷⁹ A laringe instala-se na sétima vértebra cervical e a capacidade vital, bem como o volume total do pulmão, são finalmente atingidos (Sarfati et al., 2002; Simpson, 2013; Williams, 2005).

⁸⁰ Tradução livre do original: “This means that a singer in their forties has the greatest vocal stamina, as the relative rigidity of the laryngeal cartilages enables effective muscle action (...). The structure of the larynx is changing continuously throughout life.” (Williams, 2005, pp. 4 e 5).

tanto como os rapazes, é importante tratarem da voz com o mesmo cuidado na puberdade, pois as mudanças e fragilidades estão também a ocorrer e, o facto de não serem tão perceptíveis, podem até causar maior lesões, pois as raparigas acabam por cantar mais que os rapazes. Fatores intrínsecos (mudança vocal e desenvolvimento da identidade) e extrínsecos (influência dos pares, da família e da sociedade em geral) são determinantes para que a ineficiência provoque uma perda de identidade do aluno e sua consequente desmotivação (Freer, 2014; Sarfati et al., 2002). O jovem ao não conseguir cantar, deixa de se identificar como *cantor* e desiste (Freer, 2014). Sendo a voz reconhecida como uma “componente fundamental da autoidentidade e da comunicação”, não conseguir controlá-la passa a ser um motivo de vergonha (Welch, 2001, p. 6). Ashley M., no seu estudo “Teaching Singing to Boys and Teenagers: The Young Male Voice and the Problem of Masculinity” (in Freer, 2014) concluiu que são muito poucos os jovens que, interrompendo o estudo do canto precocemente na adolescência, voltam a cantar em jovens adultos. Segundo Freer (2014), o facto da maior parte dos rapazes não conhecer o processo fisiológico da sua mudança vocal nem perceber os efeitos fonatórios nem musicais que essa mudança suscita, contribui para o seu abandono.

A motivação de ‘rapazes adolescentes’ para a atividade continuada de cantar, resulta das suas auto percepções da autonomia musical e competência vocal dentro de uma rede de apoio social entre pares [...] os professores que compreendem e reforçam as identidades musicais de um rapaz antes e durante a sua mudança de voz na adolescência, podem influenciar tanto o seu presente como um futuro envolvimento na atividade de cantar [...]. Os rapazes que sabiam que a mudança de voz era um processo gradual e de fácil identificação, tiveram menos probabilidades de tirar conclusões negativas sobre a sua qualidade de voz, do que rapazes que não tinham esse conhecimento básico. (Freer, 2014, p. 2, 4, 13)⁸¹

⁸¹ Tradução livre do original: “adolescent boys’ motivation for continued singing activity results from their self-perceptions of musical autonomy and vocal skill within a network of peer social support [...] teachers who understand and reinforce a boy’s musical identities before and during his adolescent voice change may influence both his present and future involvement in singing activity [...]. Boys who knew that the voice change was a gradual, identifiable process were less likely to draw negative conclusions about their vocal quality than boys who lacked basic knowledge” (Freer, 2014, p. 2, 4, 13)

2.5 Impacto da Pedagogia.

Ensinar crianças a cantar é histórico e existe uma longa tradição europeia do estudo vocal infantil masculino. No entanto, a partir de meados do século XX, por desconhecimento da particularidade do trato vocal infantojuvenil, passou a considerar-se perigoso ensinar jovens, precisamente pelas transformações do próprio sistema vocal. As crianças eram ensinadas como pequenos adultos e isso sim causou profundos danos a muitos jovens cantores que forçaram a sua voz (Pereira, 2009; Zahner, 2000). No entanto, nunca deixaram de cantar em coro e de gritar no recreio da escola. Em Portugal, Idalete Giga também observava que:

O desconhecimento de que é possível ajudar a criança a construir, progressivamente, a sua voz cantada antes da puberdade, tem levado a descurar este aspeto importantíssimo da educação vocal infantil. No século XX todos os grandes pedagogos da música reconheceram o papel primordial do canto na educação musical. Contudo, nem todos deram a mesma importância ao trabalho específico no desenvolvimento da voz da criança. (...) A voz é um instrumento musical que pode e deve ser desenvolvido. (Giga, 2004, p. 69)

Nos Estados Unidos da América, a posição era diferente que na Europa. Em 1989, por exemplo, especialistas da voz indicavam ao pedagogo Kenneth Phillips que era possível e aconselhável treinar e educar jovens vozes (Zahner, 2000).

Toda a pesquisa referenciada neste trabalho, bem como toda outra que por motivos inoportáveis de extensão ficou de fora, demonstram que é aconselhável ensinar crianças a cantar, desde que o professor tenha consciência da fase de desenvolvimento do jovem e as características e estratégias corretas de ensinar e motivar.

Todas as crianças com uma fisiologia auditiva e vocal sem patologia, devem aprender a cantar (Giga, 2004; Welch, 2001; Zahner, 2000).

Assim, em 2002, na declaração da Academia Americana de Professores de Canto⁸², foi indicado que é benéfico lecionar crianças ou jovens em mudança vocal, desde que haja uma base de conhecimento científico sobre a fisiologia da voz infantojuvenil (Pereira,

⁸² American Academy of Teachers of Singing (AATS).

2009; Phillips, 2014; Zahner 2000;). O pedagogo Welch (2001) avança mesmo com a afirmação de que se um adolescente mostra dificuldades, estas “serão provavelmente produto de pedagogias desadequadas” (p. 13).

Com base neste conhecimento científico, foram definidas taxonomias, por diversos autores, que indicam as fases de transição da mudança vocal na criança, bem como as suas diferentes tessituras ao longo do processo de crescimento⁸³.

Durante estes diferentes estágios, é de comum acordo entre os vários pedagogos da voz, de que as crianças devem ser acompanhadas com uma técnica vocal ajustada a cada fase, tendo como pilares básicos noções de postura, respiração, afinação, ressonância, dicção e expressão, enquanto procura do significado e intenção dos textos das canções (Giga, 2004; Sarfati et al., 2002; Titze, 1992; Zahner, 2000).

Como Phillips, (2014) afirma, a palavra-chave para o sucesso do ensino da voz infantil é a persistência⁸⁴:

As idades e o desenvolvimento vocal das crianças, as suas habilidades musicais, o treino da voz infantil, a sua extensão vocal e a seleção de repertório para a criança solista são todos aspetos importantes da pedagogia para o pequeno cantor. A pré-adolescência é um tempo delicado de crescimento para qualquer criança. Este tempo não só é um período de crescimento físico, mas também um período de crescimento mental e musical. (Zahner, 2000, p. 11)⁸⁵

⁸³ Ver capítulo 2.8 do presente trabalho.

⁸⁴ Do inglês *endurance* – (Phillips, 2014, p. 50).

⁸⁵ Tradução livre do original: “The ages and the vocal development of children, the musical abilities of children, the training of the child voice, voice ranges of children, and repertoire selection for the child soloist are all important aspects of pedagogy for the young singer. Pre-adolescence is a delicate time of growth for any child. This time is not only a period for physical growth, but also mental and musical growth.” (Zahner, 2000, p. 11).

2.6 Papel do professor.

“Quem ensina cantores adolescentes necessita de estar familiarizado com os recursos baseados na investigação sobre a voz adolescente, de maneira a conseguir incorporar esta informação no seu ensino.” (Villecco, 2015, p. 25)⁸⁶

O professor aparece no importante papel de guiar e sustentar o/a jovem cantor/a. Este/a por sua vez, deve ter nos seus interesses prioritários gostar de cantar, veículo expressivo dos seus sentimentos e experiências. A partir desta premissa, o professor deve ensinar canções, enfatizar a alegria de cantar e desenvolver uma boa leitura musical (Villecco, 2015, Zahner, 2000). Deve também contribuir para que o aluno tenha uma experiência de satisfação do seu percurso atingido seja nas aulas, ensaios ou eventuais apresentações públicas (Simpson, 2013).

O professor de jovens vozes deve ter sempre em conta que não as pode orientar como se se tratasse de um aluno adulto. Tem de estar consciente que a sua função é ajudar os alunos a criar a sua imagem individual e apropriada à sua idade, permitindo que a voz se desenvolva na sua expressão mais fiel e genuína, de uma forma paciente e segura. É importante transmitir-lhes que cada voz é única, que cresce e se desenvolve de forma própria e individual, pelo que é fundamental ter noções básicas de psicologia infantil (Coelho, 2012; Freer, 2014; Gackle, 1991; Pereira, 2009; Simpson, 2013; Zahner, 2000).

Compreender o fenómeno da adolescência no impacto vocal é fulcral para que o professor aceite as mudanças que daí advêm. Destacam-se algumas delas:

- O desenvolvimento laríngeo só estará completo depois dos vinte anos, mas, apesar disso, durante a adolescência, os rapazes vão ter a sua frequência fundamental significativamente mais baixa;
- Dois registos mecânicos podem e devem ser utilizados consoante a voz está no registo grave ou agudo. O aluno deve cantar com a nova voz (*mecanismo pesado*). Se cantar com os seus dois registos, a transição será mais fácil. Não se deve prolongar o uso da voz infantil (Giga, 2004; Pereira, 2009; Phillips, 2014; Sarfati et al., 2002; Simpson, 2013; Villecco, 2015; Zahner, 2000);
- Não se deve forçar o vibrato, pois este surge com a estabilização laríngea. A laringe não permite velocidade (Simpson, 2013, 17);

⁸⁶ Tradução livre do original: “Those who teach young adolescent singers need to be familiar with research-based resources about the adolescent voice so they can incorporate this information in their instruction” (Villecco, 2015, p. 25).

- Os rapazes perdem flexibilidade vocal na puberdade, devendo o professor dar um repertório mais silábico que melismático (Phillips, 1992; Simpson, 2013);
- O adolescente constrói uma separação entre si e o adulto. O professor deve assim estabelecer *a priori*, uma relação de proximidade, para que o aluno sinta que é um *aliado* e não alguém a quem deve contestar a autoridade. O docente deve procurar os seus interesses e mostrar sincero cuidado com a saúde do jovem aluno (Villecco, 2015);
- A puberdade nas raparigas gera um período de grande instabilidade entre os dez e os catorze anos, devido a alterações hormonais. O professor deve ter isso em conta, relativizando algumas das suas atitudes;
- “Todo o desconforto e especialmente esforços excessivos ou pior, dor, quando associados a um exercício, devem cessar e ser avaliados imediatamente para evitar trauma” (Villecco, 2015, p. 26)⁸⁷ – o professor deve perguntar ao aluno como se sente a cantar certas passagens e se o exercício proposto foi ou não confortável;
- Para não cansar o aparelho vocal, uma aula não deve exceder os trinta minutos com jovens pubertários (Phillips, 2014; Villecco, 2015);
- É importante indicar intenções expressivas desde logo, não esperando que tenham a técnica dominada;
- Deve evitar-se na técnica vocal infantil o uso de notas agudas, de grande intensidade vocal e de sustentação (Pereira, 2009);
- Deve ensinar-se a respiração costoabdominal ou diafragmática, pois conduz a uma melhoria da qualidade vocal, da afinação e permite o controlo indireto dos registos e da ressonância (Pereira, 2009; Phillips, 1992);
- A aprendizagem é sempre baseada na imitação dos pares, da família e/ou dos professores (Freer, 2014);
- O professor, o aluno e as famílias devem ter em conta que cantar é um comportamento aprendido, logo, é e deve ser ensinável;
- A ideia do jogo e do lúdico enquanto se canta é importante nestas faixas etárias (Phillips, 1992; Pereira 2009);
- É essencial o professor compreender a capacidade de cada aluno (Simpson, 2013);

⁸⁷ “Any discomfort and especially excessive effort or worse – pain – with an exercise must be stopped and evaluated immediately to avoid trauma” (Villecco, 2015, p. 26).

- Se por um lado as aulas individuais são uma boa solução, pois fisicamente os adolescentes estão preparados, e pode evitar embaraços entre pares, psicologicamente podem ser momentos de grande tensão, por estarem expostos para com um adulto para um, interferindo também com a sua autoestima (Zahner, 2000);
- O professor deve delegar no jovem algumas tarefas, como a escolha de alguns exercícios, canções, para que se sinta considerado, podendo assim negociar com algo que goste menos de fazer;
- Se o aluno se sentir envergonhado e pedir para não cantar em público, o professor não o deve obrigar. Tem de haver flexibilidade por parte do docente (Freer, 2014).

Resumindo o atrás exposto, Julie Skadsem no seu artigo “Singing Through the Voice Change” (*in* Simpson, 2013), sistematiza como um professor pode ajudar o jovem em mudança vocal:

“Explicar a ciência da mudança vocal aos estudantes, encontrando as suas extensões confortáveis, explorar com cada estudante em particular o potencial que a sua voz incorpora e seleccionar o repertório apropriado para os estudantes.”
(Simpson, 2013, p. 21)⁸⁸

⁸⁸ Tradução livre do original: “Explaining the science of the change to the students, finding their comfortable ranges, exploring with each individual student the potential his voice holds, and selecting appropriate repertoire for the students.” (Simpson, 2013, p. 21).

2.7 Importância da escolha do repertório.

Perante tamanha vulnerabilidade, torna-se capital que a escolha do repertório seja cuidada e criteriosa. A faixa etária circunscrita no tema deste estudo é precisamente a da puberdade, entre os nove e os doze anos, quando o aluno ingressa o seu 2º ciclo de estudos.

Enquanto professora de canto destas idades, a docente deparou-se com alguma dificuldade em arranjar repertório que tanto motivasse os alunos, como cumprisse os seus objetivos pedagógicos. É transversal aos pedagogos estudados a importância da escolha do repertório adequado e uma das maiores responsabilidades do professor.

As canções de Delfina Figueiredo surgem como uma proposta de repertório adequado à puberdade, numa aplicação pedagógico-didática que procura respeitar muitas das características apontadas pelos investigadores.

A próxima tabela enuncia as principais características a ter em conta aquando a escolha de uma canção, tendo em conta os autores estudados:

Tab. 3 – Características a ter em conta na escolha do repertório

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">a) A tessitura e a extensão vocal da criança devem ser respeitadas (Pereira, 2009; Phillips, 1992; Sarfati et al., 2002; Simpson, 2013; Zahner, 2000);b) A dicção deve ser ensinada à criança. Através de lengalegas, travalínguas e exercícios fonéticos, o aparelho articulatório é trabalhado (Zahner, 2000);c) As canções em língua materna são importantes, pois estão associadas à tradição oral e musical infantil (Simpson, 2013; Zahner, 2000);d) A linguagem deve ser apropriada à idade – nem muito infantil, nem muito complicada (Simpson, 2013; Zahner, 2000);e) Deve existir a associação do som/movimento aliados à respiração (Coelho, 2012; Pereira, 2009);f) Tanto a melodia como o ritmo não devem ser nem muito simples nem muito complexos (Simpson, 2013; Zahner, 2000);g) As temáticas devem ser do agrado do aluno. (Simpson, 2013; Zahner, 2000);h) Deve respeitar-se as características fisiológicas e emocionais de cada criança (Pereira, 2009); |
|---|

- i) **As frases devem ser curtas, preferencialmente descendentes, por graus conjuntos ou por pequenos intervalos** (Pereira, 2009);
- j) **Devem evitar-se notas agudas, bem como frases sustentadas e longas** (Pereira, 2009);
- k) **O texto deve ser silábico**, evitando melismas (Simpson, 2013);
- l) A dinâmica forte deve ser evitada – as **dinâmicas adequadas devem ser entre o piano e o mezzo-forte** (Simpson, 2013);
- m) **O retardamento respiratório também deve ser evitado** (Pereira, 2009; Simpson, 2013);
- n) É importante ter atenção à qualidade musical da canção. Não se devem dar músicas muito básicas nem complexas demais (Zahner, 2000);
- o) **Deve evitar-se repertório com rápidas mudanças de registo** (Simpson, 2013);
- p) Por fim, o **nível de dificuldade** de uma canção deve ser aferido e deve o professor verificar se o mesmo é ou não **adequado à idade** (Pereira, 2009; Simpson, 2013; Zahner, 2000);

Esta tabela auxiliará a docente a fundamentar a escolha das canções de Delfina Figueiredo, aquando a sua análise e discussão de resultados nos capítulos 4 e 5 do presente trabalho.

2.8 Extensão vocal e tessitura.

A extensão vocal refere-se ao conjunto de todas as frequências de que essa voz é capaz de articular, do som mais grave ao mais agudo, independentemente da sua qualidade. A tessitura é a sua região confortável, ou seja, numa canção, a tessitura não é o intervalo das notas extremas, mas sim o intervalo onde mais tempo ocorre a melodia (Gomes, 2015; Gackle, 1991; Grove, 1980; Pereira, 2009; Phillips, 1992). A extensão tem uma abrangência maior que tessitura, mas esta aumenta com o treino vocal (Gomes, 2015; Pereira, 2009).

A extensão da voz cantada entre os quatro e os oito anos aumenta na direção do grave e do agudo, estabilizando entre os oito e os doze (Pereira, 2009).

Nesta faixa etária (8-12 anos) já existe uma clara separação entre rapazes e raparigas quanto à sua extensão e tessitura. Na puberdade, a tessitura deve ser constantemente monitorizada, para que o repertório seja adequado e se vá adaptando (Pereira, 2009).

Serão destacados dois pedagogos que se debruçaram a fundo sobre o estudo das tessituras e extensão vocal: Kenneth Phillips e Lynne Gackle. Ambas as propostas reiteram de que a mudança de voz tem início com a puberdade e de que se trata de um processo único e individual, devendo o jovem continuar a cantar, tendo sempre em conta as suas alterações fisiológicas e vocais.

Para as propostas das fases de desenvolvimento vocal, os investigadores não tiveram em conta somente a idade cronológica da criança/jovem, mas também o nível de desenvolvimento vocal, pois a tessitura vai aumentando com o treino:

“A extensão vocal e/ou tessitura dos jovens cantores tem sido provavelmente o foco principal de investigação, mais do que qualquer outro conceito vocal para crianças.”⁸⁹ (Stafford *in* Phillips, 1992, p. 56)

2.8.1 Kenneth Phillips.

Autor de quatro livros e de centenas de artigos e publicações científicas, Kenneth Phillips é um reconhecido pedagogo da voz infantojuvenil. No seu livro *Teaching kids to sing* dedica capítulos ao estudo da tessitura e extensão vocais na infância e adolescência,

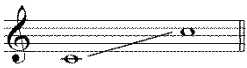
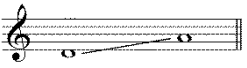
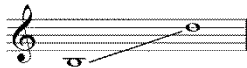
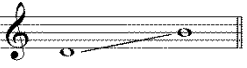
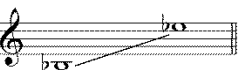
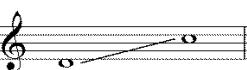
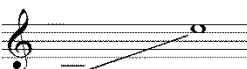
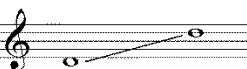
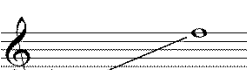
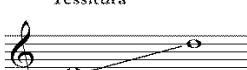
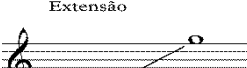

⁸⁹ Tradução livre do original: “The vocal range and/or tessitura of young singers has probably been the focus of more research than any other single vocal concept for children” (Stafford *in* Phillips, 1992, p. 56)

destacando o período da mudança vocal. Faz um estudo comparativo entre diversos pedagogos que estudaram e definiram fases da voz infantojuvenil, tais como:

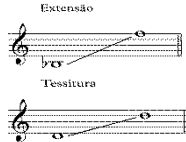
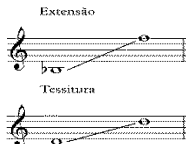
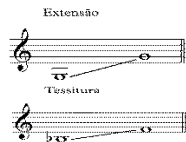
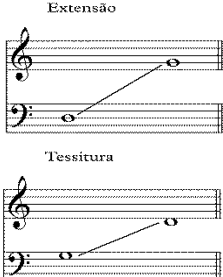
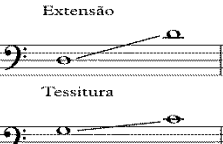

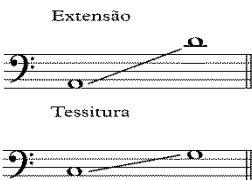
- D. T. McDonald & G. M. Simons, Edwin Gordon, M. Greenberg para a voz da criança pré-escolar (Phillips, 1992, pp. 69-72);
- Graham Welch e J. Rutkowski para a voz da criança que entra na escola no 1º ciclo (Phillips, 1992, pp. 72-75);
- Tradição inglesa da *Royal School of Church Music*, Duncan McKenzie, Irvin Cooper & Don Collins, John Cooksey, Frederick Swanson e Sally Herman para a mudança vocal masculina (Phillips, 1992, pp. 78-82);
- Lynne Gackle para a mudança vocal feminina (Phillips, 1992, pp. 82-85).

Mesmo indicando e refletindo sobre todas estas propostas, Kenneth Phillips contribui ele mesmo com fases de desenvolvimento vocal na infância e adolescência:

Tab. 4 – Extensão e tessitura na voz infantil (segundo Phillips)

Extensão e tessitura na voz infantil (Phillips, 1992, pp. 59,60)	
Primeiro Grau (6-7 anos)	<div>Extensão</div>  <div>Tessitura</div> 
Segundo Grau (7-8 anos)	<div>Extensão</div>  <div>Tessitura</div> 
Terceiro Grau (8-9 anos)	<div>Extensão</div>  <div>Tessitura</div> 
Quarto Grau (9-10 anos)	<div>Extensão</div>  <div>Tessitura</div> 
Quinto Grau (10-11 anos)	<div>Extensão</div>  <div>Tessitura</div> 
Sexto Grau (11-12 anos)	<div>Extensão</div>  <div>Tessitura</div> 

Tab. 5 – Extensão e tessitura na voz adolescente (segundo Phillips)

Extensão e tessitura na voz adolescente (Phillips, 1992, pp. 60-64)		
	Extensão / Tessitura	Observações
Junior High Treble I and II	 <p>The diagram shows two staves. The top staff, labeled 'Extensão', has a treble clef and a key signature of one flat. It contains a whole note on the first line (F4) and a whole note on the second line (G4), connected by a diagonal line. The bottom staff, labeled 'Tessitura', has a treble clef and a key signature of one flat. It contains a whole note on the first space (E4) and a whole note on the second line (F4), connected by a diagonal line.</p>	Vozes femininas e masculinas que ainda não iniciaram a mudança.
Junior High Tenor I (unchanged voice)	 <p>The diagram shows two staves. The top staff, labeled 'Extensão', has a treble clef and a key signature of one flat. It contains a whole note on the first line (F4) and a whole note on the second line (G4), connected by a diagonal line. The bottom staff, labeled 'Tessitura', has a treble clef and a key signature of one flat. It contains a whole note on the first space (E4) and a whole note on the second line (F4), connected by a diagonal line.</p>	Mesma tessitura e extensão que os <i>treble</i> , mas aqui o rapaz, embora ainda não tenha iniciado a mudança vocal, já não se sente à vontade a cantar <i>como uma criança</i> .
Junior High Tenor II (changing voice) 13-14 anos	 <p>The diagram shows two staves. The top staff, labeled 'Extensão', has a treble clef and a key signature of one flat. It contains a whole note on the first line (F4) and a whole note on the second line (G4), connected by a diagonal line. The bottom staff, labeled 'Tessitura', has a treble clef and a key signature of one flat. It contains a whole note on the first space (E4) and a whole note on the second line (F4), connected by a diagonal line.</p>	A voz já mostra alterações, mas não se deve confundir com o registo de tenor adulto. Pode cantar parte de alto, de tenor (com tessitura limitada), de um barítono alto ou de <i>cambiata</i> ⁹⁰ .
Junior High Tenor (newly changed voice) c. 15 anos	 <p>The diagram shows two staves. The top staff, labeled 'Extensão', has a treble clef and a key signature of one flat. It contains a whole note on the first line (F4) and a whole note on the second line (G4), connected by a diagonal line. The bottom staff, labeled 'Tessitura', has a bass clef and a key signature of one flat. It contains a whole note on the first space (E3) and a whole note on the second line (F3), connected by a diagonal line.</p>	O jovem descobre o registo de peito e a sua frequência fundamental desce consideravelmente. Consegue cantar parte de tenor II ou de barítono.
Junior High Baritone (changing voice) 13-14 anos	 <p>The diagram shows two staves. The top staff, labeled 'Extensão', has a bass clef and a key signature of one flat. It contains a whole note on the first space (E3) and a whole note on the second line (F3), connected by a diagonal line. The bottom staff, labeled 'Tessitura', has a bass clef and a key signature of one flat. It contains a whole note on the first space (E3) and a whole note on the second line (F3), connected by a diagonal line.</p>	Não deve ser confundido com o barítono adulto. O jovem tem uma tessitura mais curta e grave que o tenor II. Pode cantar a parte de soprano uma oitava abaixo ou saltar entre o tenor II e o baixo.
Junior High Bass (changing voice) 13-15 anos	 <p>The diagram shows two staves. The top staff, labeled 'Extensão', has a treble clef and a key signature of one flat. It contains a whole note on the first line (F4) and a whole note on the second line (G4), connected by a diagonal line. The bottom staff, labeled 'Tessitura', has a bass clef and a key signature of one flat. It contains a whole note on the first space (E3) and a whole note on the second line (F3), connected by a diagonal line.</p>	Jovem cuja voz muda rapidamente. Tem graves e agudos, mas não tem médios. São vozes desafiantes para os professores. Devem trabalhá-la do agudo ao grave para ir colmatando o <i>buraco</i> existente entre os dois registos.
Junior High Bass-Baritone (newly changed) 14-15 anos	 <p>The diagram shows two staves. The top staff, labeled 'Extensão', has a bass clef and a key signature of one flat. It contains a whole note on the first space (E3) and a whole note on the second line (F3), connected by a diagonal line. The bottom staff, labeled 'Tessitura', has a bass clef and a key signature of one flat. It contains a whole note on the first space (E3) and a whole note on the second line (F3), connected by a diagonal line.</p>	Alguns rapazes conseguem atingir a qualidade de baixo-barítono, mas a maturidade, bem como a qualidade de ressonância de baixo, ainda não existe.

⁹⁰ Parte especialmente escrita para vozes em mudança.

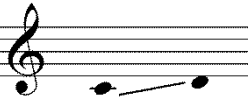

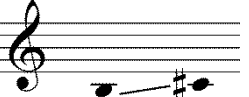


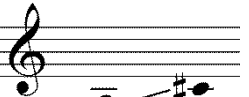
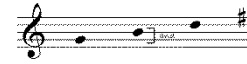


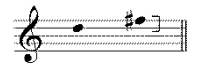
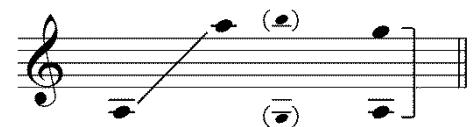
2.8.2 *Lynne Gackle.*

Internacionalmente reconhecida como investigadora da voz adolescente feminina, Lynne Gackle é também maestrina e clínica coral. Com mais de uma década a observar vozes adolescentes femininas, Gackle concluiu que não seria correto classificar as vozes das adolescentes em mudança, somente pela sua idade cronológica. Assim, apresentou os seguintes critérios (Gackle, 1991):

1. Frequência fundamental da voz falada (Fo);
2. Extensão e tessitura vocal;
3. Quebras de registo (mudanças qualitativas);
4. Qualidade da voz (cor, peso e timbre de cada nota).

Com estes critérios, Gackle apresenta três estágios de desenvolvimento:

Tab. 6 - Estágios de desenvolvimento da voz adolescente feminina (segundo Lynne Gackle)

Fases de desenvolvimento da voz adolescente feminina e suas características– Lynne Gackle				
	Idade	Fo (fala)	Características da voz cantada	Extensão e Tessitura
Estágio I Pré- puberdade	8-10 (11)	260Hz-290Hz 	<ul style="list-style-type: none"> • Voz clara, aflautada; • Aparentemente sem quebras de registo; • Flexível, apta a saltos intervalares; • Semelhante à voz masculina da mesma idade, mas mais leve, com menos volume. 	
Estágio IIA Pubescente Pré-menarca	11-12 (13) Já apresenta alterações físicas	245Hz-275Hz 	<ul style="list-style-type: none"> • Ar na voz – as cordas vocais não juntam devido ao crescimento da laringe; • Quebra de registo entre  • Se a jovem não usa o seu registo de peito, existe uma aparente perda do registo grave pelo C3; • Desconforto a cantar e pode ter pouco volume. 	
Estágio IIB Puberdade Pós-menarca	13-14 (15) Pico da mudança física	225Hz-275Hz 	<ul style="list-style-type: none"> • Período crítico; • Após a fase IIA, as tessituras podem modificar-se para cima ou para baixo e podem ficar mais pequenas uma 5ª ou 6ª; • Duas quebras de registo:  • Pode haver rouquidão sem infeção. 	
Estágio III Jovem adulta pós-menarca	14-15 (16)	210Hz-245Hz 	<ul style="list-style-type: none"> • Extensão aumenta, bem como o volume, a ressonância e a agilidade vocal; • Maior consistência entre os registos; a quebra encontra-se mais próxima da zona de passagem:  • O ar na voz desaparece, o timbre é mais rico e escuro e aparece vibrato. 	

3. Metodologia de investigação

3.1 Método e recolha de dados.

Definição de métodos dada por Grawitz:

“Um conjunto concertado de operações que são realizadas para atingir um ou mais objetivos, um corpo de princípios que presidem a toda a investigação organizada, um conjunto de normas que permitem seleccionar e coordenar técnicas.” (Sousa & Baptista, 2016, p. 53)

Assim, foram escolhidos dois métodos para aferir a exequibilidade destas canções para um aluno de canto do 2º ciclo do Ensino Básico: a análise documental e a entrevista.

A análise documental é a base metodológica deste trabalho⁹¹ – a análise de partituras foi muito importante para demonstrar os parâmetros fundamentados na proposta, bem como toda a literatura que envolveu os princípios fisiológicos e técnicos ajustados à prática vocal infantojuvenil;

A entrevista também foi uma importante ferramenta para aprimorar o conteúdo do trabalho. Foi feito um trabalho de investigação, onde foram entrevistadas duas filhas da autora, que se mostraram muito prestáveis e disponíveis para colaborar, um neto que fora seu aluno na EMCN e outros alunos, agora professores de música, que com a autora privaram, sendo uma amostra de conveniência pensada. Após contactá-los, familiares e antigos alunos foram convidados a realizar uma entrevista – foi uma entrevista individual, semiestruturada com perguntas abertas. As entrevistas semiestruturadas são estudos de carácter qualitativo onde, através delas, se obtêm informações sobre os factos (Bell, 1993; Freixo, 2009; Quivy & Campenhoudt, 2005; Sarmiento, 2008; Sousa & Baptista, 2016). Desta investigação, surge o subcapítulo da biografia de Delfina Figueiredo⁹².

⁹¹ Segundo Bell (1993, p. 101) a “maioria dos projetos de ciências de educação exige a análise documental”. É natural que o investigador procure trabalhos anteriores que fundamentem e corroborem as suas ideias, pois “todo o trabalho de investigação se inscreve num *continuum* e pode ser situado dentro de, ou em relação a correntes de pensamento que o precedem e influenciam [... É fundamental ter conhecimento de] um mínimo de trabalhos de referência sobre o mesmo tema ou, de modo mais geral, sobre problemáticas que lhe estão ligadas. Seria ao mesmo tempo absurdo e presunçoso acreditar que podemos pura e simplesmente passar sem esses contributos” (Quivy & Campenhoudt, 2005, pp. 50 e 51).

⁹² As entrevistas exploratórias têm “como função principal revelar determinados aspetos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras” esclarecem

Trata-se assim de um estudo exploratório, por não haver relação das canções de Delfina Figueiredo com os programas de canto até então. Foram analisadas as características de determinadas canções, atribuindo-lhes pertinência para serem cantadas no 1º e 2º ano do Ensino Básico. Este estudo tem uma componente qualitativa, ao ter também como metodologia, além da análise documental dos artigos referidos e partituras da compositora, a entrevista semiestruturada.

Entrevista, observação e análise documental operacionalizam o que nas Ciências Sociais se designa por Investigação Qualitativa (Sousa & Baptista, 2016).

No entanto, existem os métodos de investigação mistos, que envolvem aspetos da investigação qualitativa e da quantitativa. Neste caso, ao fazer a análise musical das partituras e ao descobrir os parâmetros técnicos que fazem com que certas canções sejam adequadas ao programa de canto do 2º ciclo do Ensino Básico, estamos perante um método experimental, logo quantitativo, pois houve “generalização dos resultados obtidos a partir da amostra” (Sousa & Baptista, 2016, p. 55). Estamos perante um trabalho científico, pois, parafraseando Umberto Eco (1998), uma pesquisa é científica quando:

1. Se debruça sobre “um objeto reconhecível e definido de tal modo que seja igualmente reconhecível pelos outros”;
2. Diz sobre este objeto reconhecível “coisas que não tenham já sido ditas ou rever com uma ótica diferente coisas que já foram ditas”.
3. É “útil aos outros”;
4. Fornece “os elementos para a confirmação e para a rejeição das hipóteses que apresenta e, portanto, deve fornecer os elementos para uma possível continuação pública.” (pp. 52 a 54)

Como nos indica Bell (1993), a “versão final do título deverá informar o leitor acerca do tema de estudo” (p. 41). O título proposto para este projeto de investigação é *Cinco canções de Delfina Figueiredo como uma proposta didática para o repertório português do programa de canto do 2º ciclo do Ensino Básico*.

os autores e, continuando, afirmam que a entrevista trata “de abrir o espírito, de ouvir” e que “é uma técnica surpreendentemente preciosa para uma grande variedade de trabalhos de investigação social”, mas que, “os investigadores utilizam-na pouco e mal” (Quivy & Campenhoudt, 2005, pp. 69 e 70).

3.2 Biografia de Delfina Figueiredo.

Delfina dos Santos Almeida Figueiredo nasceu na cidade do Porto a 18 de outubro de 1919 numa família numerosa, tendo sido a quarta, de sete filhos, a nascer. Quando tinha três anos, a sua família mudou-se para Lisboa, por motivos profissionais. Apesar de terem mudado de casa muitas vezes, todos estudaram música no Conservatório Nacional: os quatro irmãos estudaram violino e as três irmãs estudaram piano. Só Delfina e outra irmã seguiram profissionalmente a carreira musical (ver foto em anexo)⁹³.

Percorreu placidamente a sua adolescência e juventude na *escola comercial* e, paralelamente, no Conservatório, onde terminou, com 21 anos, o curso superior de piano (1940). Como o ensino comercial não habilitava na altura, a sua habilitação foi assim o curso de piano que fez no Conservatório.

Casou-se com Fernando de Almeida Figueiredo no dia 14 de janeiro de 1940, aos vinte anos, começando uma importante fase da sua vida que iria durar cerca de uma década – a da maternidade. Mãe de quatro crianças (três meninas e um benjamim no final), Delfina dedicou-se inteiramente a este papel e ao de esposa. Cantava e tocava piano para os filhos. As filhas recordam que a mãe era muito criativa musicalmente e que nunca lhes impôs que estudassem música, no entanto incentivou que todos os seus filhos tivessem frequentado, igualmente, o Conservatório. Alguns dos seus netos também o fizeram (ver foto em anexo)⁹⁴.

Mãe extremosa e dedicada, era também exigente e muito pouco liberal. Durante estes anos deu aulas particulares em casa: de piano, formação musical e de iniciação musical. Entretanto, quando os seus filhos cresceram, a vontade de prosseguir e evoluir no ensino da música permanecia e fervilhava. Incentivada e apoiada pelo marido recomeçou então a estudar, frequentando o Curso de Educação e Didática Musical de Edgar Willems na Fundação Calouste Gulbenkian no ano de 1962. Terminou-o com a classificação de Muito Bom (ver foto em anexo)⁹⁵.

Os seus pais já não eram vivos, já não viram esta reviravolta na sua vida, mas o marido sempre a apoiou e incentivou-a a ter uma atividade profissional, após tantos anos de vida doméstica dedicados à família – inclusive, este inspetor dos correios, acompanhava a sua esposa aos ensaios noturnos do coro Gulbenkian.

⁹³ Ver no ANEXO I – “Imagem 1 – Foto de família – 1927”.

⁹⁴ Ver no ANEXO I – “Imagem 2 – Delfina com o marido e os sete netos em 1980”...

⁹⁵ Ver no ANEXO I – “Imagem 3 – Diploma do curso de Educação e Didática Musical (1962)”.

Após este curso, muitos outros lhe seguiram, feitos todos com igual sucesso, destacando:

- o Curso de Aperfeiçoamento para Professores de Canto Coral – na Fundação Calouste Gulbenkian;
- o Curso de Educação e Didática Musical *Orff-Schulwerk* – na Fundação Calouste Gulbenkian;
- o Curso sobre novos programas de Educação Básica, orientado por Constança Capdeville – no Conservatório Nacional;
- os Seminários de Educação Musical orientados pelo professor de piano e pedagogo do método Willems, Jacques Chapuis (ver foto em anexo)⁹⁶ – organizados pela Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM);
- vários cursos de direção coral e um de música antiga (em 1983) – no Conservatório Nacional.

Enquanto sócia fundadora da Associação Internacional Edgar Willems, esteve no Primeiro Congresso desta mesma associação realizado na Suíça em 1977 (ver foto em anexo)⁹⁷.

Paralelamente à sua formação pessoal, deu aulas de educação musical para crianças em várias escolas do magistério, inclusive na Casa Pia e na Fundação Calouste Gulbenkian (até 1981), onde também lecionou formação musical (solfejo). Deu também aulas de solfejo no Conservatório Nacional (até 1989, ano jubilar). Lecionou particularmente até depois dos setenta anos e durante o seu percurso lecionou também crianças portadoras de deficiência.

Delfina nas suas aulas de iniciação musical cantava muito e usava amiúde material de apoio, desde sinos a instrumental *Orff*. Tinha uma coleção de xilofones de vários tamanhos que o seu marido construíra, bem como uma flauta de êmbolo (ver foto em anexo)⁹⁸.

Como professora de crianças pequenas era muito carinhosa, próxima e brincalhona nas aulas – tocava e cantava com e para elas. Nas aulas com crianças em sua casa, Delfina

⁹⁶ Ver no ANEXO I – “Imagem 4 – Delfina Figueiredo de caderno na mão”.

⁹⁷ Ver no ANEXO I – “Imagem 5 – Cartão de membro da Associação Internacional Edgar Willems”.

⁹⁸ Ver no ANEXO I – “Imagem 6 – Delfina Figueiredo com um grupo de alunos”.

queria que fossem pelo menos dois meninos, porque as aulas nestas idades *são como um jogo!*

Para crianças mais velhas e adolescentes era conhecida por ser muito exigente e intransigente. No entanto, os alunos entrevistados, agora músicos profissionais, reconhecem que aprenderam muito com a professora Delfina e que eram aulas muito estruturadas e organizadas. Alguns inclusive afirmaram que *o que sabem foi graças à professora Delfina*.

Nas aulas de formação musical, Delfina considerava a teoria importante, mas a componente prática era-o ainda mais. Cantava muito com os alunos e fazia muitos ditados. A sua procura pela afinação vocal era constante.

O canto estava sempre presente na vida de Delfina. Uma filha que assistia a uma das suas aulas de piano, ouviu a mãe dizer ao aluno: *cantas a mão esquerda; agora cantas a mão direita; e agora tocas!*

Em nova nunca teve aulas de canto, porém cantava muito nas aulas e foi coralista do coro Gulbenkian no naipe dos contraltos (e por vezes dos sopranos) desde a sua fundação, em 1964, onde cantou até se retirar em 1970, aos cinquenta e um anos. Só estudou canto na Universidade Sénior, onde também estudou fluta de bisel (ver foto em anexo)⁹⁹.

A sua veia de compositora manifestou-se não só nas dezenas de canções que compôs, mas também quando fora acompanhadora das aulas de ginástica do Ginásio Clube Português, nas suas anteriores instalações na Rua Serpa Pinto (outrora Rua 31 de Outubro). Delfina improvisava ao piano durante as aulas e quando havia coreografias para demonstração, escrevia o que inventara, para que, ao ensaiar, os ginastas reconhecessem a música. Era muito querida e admirada no Ginásio. Segue o exemplo da marcha *Marília*, dedicada à sua filha com o mesmo nome (ver foto em anexo)¹⁰⁰.

A primeira edição das *Cantigas da minh'Avó* foi publicada em 1982 e é um livro de edição de autor, com a característica de ter a letra das músicas em manuscrito (ver foto em anexo)¹⁰¹. A distribuição foi feita em lojas pela própria autora e pelo marido que contactaram professores e instituições. A edição de três mil exemplares impressos esgotou. O livro constou do Programa de Expressão Artística – Música da Escola Superior de Educação, motivo de enorme satisfação na autora.

⁹⁹ Ver no ANEXO I – “Imagem 7 – Delfina Figueiredo canta no primeiro concerto do coro Gulbenkian”.

¹⁰⁰ Ver no ANEXO I – “Imagem 8 – Partitura manuscrita para acompanhamento de aulas de ginástica (1961/1962)”.

¹⁰¹ Ver no ANEXO I – “Imagem 9 – Capa da 1ª edição (1982)”.

O índice do livro foi pensado e organizado de forma pedagógica e funcional pois organiza as canções de diversas formas, em diversos índices remissivos, onde a mesma canção pode aparecer em mais do que um índice, consoante a característica a realçar:

- Começa pelo *Índice alfabético das canções*, onde estão incluídas as 62 (sessenta e duas) canções;
- 7 (sete) *Canções a 2 vozes*;
- 35 (trinta e cinco) *Canções de intervalos* – começa por canções de graus conjuntos (duas), depois enuncia: 2ª menor (uma canção), 3ª Maior (quatro canções), 3ª Maior descendente (três), 4ª Aumentada (uma); 4ª Perfeita (sete), 5ª diminuta (uma), 5ª Perfeita (cinco canções), 6ª Maior (duas), 6ª menor (três), 7ª Maior (duas), 7ª menor (três) e 8ª Perfeita (uma canção);
- 11 (onze) *Canções para os nomes das notas* – relativamente a este grupo de canções, a autora faz uma ressalva na introdução do livro. Indica de que devem ser cantadas na tonalidade, assim “os nomes das notas que fazem parte do texto devem corresponder ao respetivo som”. No entanto, em caso de transposição, a autora aconselha que enquanto o aluno aprende a canção, deve vocalizá-la com “lá, lá, lá” e só depois cantá-la “com os nomes das notas correspondentes à tonalidade para a qual foram transportadas” (Figueiredo, 1982, p. 4);
- 25 (vinte e cinco) *Canções de movimento e mímica* – distingue canções de *mímica* (nove), de *dança* (três), de *balançar* (três), de *roda/rotativo* (seis), de *jogo infantil* (cinco), de *saltar* (quatro) e de *lengalenga* (uma). Para este grupo de canções, a autora acrescenta que “há que ter em conta o interesse pedagógico da iniciativa da criança, na invenção dos gestos e movimentos, cuidando o professor para que estes não sejam antinaturais e antirrítmicos” (Figueiredo, 1982, p. 4), fazendo realçar aqui a influência do trabalho de Carl Orff e o seu apelo à improvisação e criatividade;
- 14 (catorze) *Canções de 2 a 5 notas*;
- 5 (cinco) *Canções em modo Maior e modo menor* – distingue no índice M.m e m.M;

- 17 (dezassete) *Canções para fórmulas rítmicas* – apresenta no índice a fórmula rítmica de cada uma destas canções.

Este cuidado zeloso demonstra muito respeito com o trabalho do professor que tendo as canções já organizadas, recorre ao livro de forma bem mais facilitada, tornando-o num manual muito prático. Este trabalho foi feito, mais uma vez com a preciosa ajuda do seu marido, a quem ela agradece publicamente na introdução do mesmo:

“Agradeço a meu marido que, dedicadamente, colaborou na preparação deste livro.” (Figueiredo, 1982, p. 5)

O pedagogo Edgar Willems foi um impulsionador para a publicação das suas canções. Quando as conheceu, afirmou “estas canções são frutos de princípios de vida” (Willems *in* Figueiredo, 1982, p. 3) e insistiu que fossem publicadas, em cartas escritas da Suíça para Portugal (ver foto em anexo)¹⁰².

Penso ainda nas suas canções que me apresentou. Ficaria muito feliz se as fizesse aparecer, pelo menos as melhores. Nelas estão contidos muitos sucessos, que serão as boas-vindas da nova educação musical, viva e por isso a felicito vivamente.¹⁰³
(Willems *in* Figueiredo, 1982, p. 3)

Encontrando-se esgotada a edição de 1982, Delfina decide reeditar as canções, mas agora com harmonização ao piano, pensando nos educadores. Com as harmonizações feitas, a família tentou a reedição ao longo dos anos, mas as editoras ou recusaram ou não deram resposta. Delfina queria também que tivesse um cd de auxílio, mas *impôs* a condição de que as canções fossem interpretadas por um coro de crianças.

Foi então feita uma nova edição de autor em 2011, desta vez com um CD, gravado pelo Coro Infantil da Universidade de Lisboa e dirigido pela maestrina Erica Mandillo (ver foto em anexo)¹⁰⁴.

¹⁰² Ver no ANEXO I – “Imagem 10 – com Edgar Willems c. 1962”.

¹⁰³ Tradução livre do original: “Je repense encore à vos chansons que vous m’avez présentées. Je serais heureux que vous puissiez les faire paraître, au moins les meilleures. Vous avez là plusieurs réussites qui seront les bien-venues dans l’ordre de l’éducation musicale nouvelle, vivante, et dont je vous félicite vivement” (Willems *in* Figueiredo, 1982 p. 3)..

¹⁰⁴ Ver no ANEXO I – “Imagem 11 – Capa da 2ª edição do livro de canções de Delfina Figueiredo (2011)”.

Infelizmente, por uns escassos meses, a autora já não chegou a ver a segunda edição publicada. O produto final esteve à responsabilidade das filhas que não desistiram de cumprir o sonho da mãe.

Delfina Figueiredo tinha muito cuidado com as tessituras e considerava as canções aplicadas à pré-adolescência. Primeiro compunha a letra, todas suas, só depois a música. No entanto, ficaram esboços de melodias por terminar. A inspiração das canções vinha da sua experiência de vida, das férias com os filhos, de estar com os netos, etc.

“O título ‘Cantigas da Minh’Avó’ nasceu do facto de muitas delas terem sido improvisadas no contacto direto com os meus netos: cantando enquanto empurrava o baloiço, embalando o neto na cama de lona, amparando outro nos primeiros passos. Por isso elas são ‘frutos de princípios de vida’.” (Figueiredo, 1982, p. 4)

4. Apresentação e análise de dados

Relativamente à análise documental, existem cada vez mais livros, artigos científicos, teses e estudos dedicados à voz infantil e adolescente. Dedicam-se às particularidades da técnica vocal neste período de mudança, à fisiologia deste instrumento único, aos diversos tipos de pedagogia e aos desenvolvimentos da neurociência. Com base na documentação referida, apresentou-se, ao longo do capítulo dois deste trabalho, uma breve investigação sobre extensão vocal, tessitura e fisiologia da voz infantojuvenil e uma reflexão sobre o papel do professor, o impacto da pedagogia e a importância na escolha do repertório. No subcapítulo 2.7 foram referidas importantes características a ter em conta na escolha de uma canção, que serviram de fundamentação para os parâmetros escolhidos pela mestrandia na análise das canções.

A análise de partituras é, assim, o âmago deste projeto de investigação. Os parâmetros considerados e devidamente fundamentados, determinam a pertinência destas canções para o ensino do canto no 2º ciclo. Foram escolhidas cinco canções do livro *Cantigas da Minh'Avó* de Delfina Figueiredo: *Amoras do campo*, *Milho-Rei*, *Papoilas*, *Chuva na Primavera* e *As andorinhas*. Foram organizadas segundo o seu nível de dificuldade, sugerido pela docente.

Como já foi referido, estas canções foram compostas para a iniciação musical, mas algumas delas servem perfeitamente o propósito de pertencerem ao programa de canto do 2º ciclo do Ensino Básico, segundo a proposta deste trabalho.

A análise foi feita sob dois aspetos fundamentais:

- Análise formal das canções;
- Análise musical e vocal das canções com fim didático.

Cada uma delas contém uma série de parâmetros distintos, que serão seguidamente enunciados e fundamentados.

4.1 Análise formal das canções.

Bochmann (2003) apresenta as características do tonalismo. São elas:

“um sentido de **direcionamento** [rítmico, melódico e harmónico]; uma percepção da música por **campos harmónicos** [quer explícita, quer implícita]; a presença da **sensível**, ou seja, da função melódica ascendente do meio tom que reduz os modos renascentistas a apenas dois – Maior e Menor”. (Bochmann, 2003, p. 9)

São características que fazem com que se criem situações de hierarquias de natureza vária e que relacionam:

“Frase ↔ Compasso; Compasso ↔ Ritmo;
Harmonia ↔ Melodia; Harmonia ↔ Compasso” (Bochmann, 2003, p. 9).

Assim, tendo em conta estas características e hierarquias, foram considerados os seguintes parâmetros para a análise formal das canções:

- **Tonalidade** – canções de linguagem tonal que obedecem a uma tonalidade principal (Bochmann, 2003; Michels, 1991);
- **Compasso** – determina o balanço e a relação dos tempos fortes e fracos de uma canção (Bochmann, 2003; Michels, 1991);
- **Forma** – refere-se ao número de partes distintas por onde se divide uma peça ou canção (Michels, 1991; Schoenberg, 1970);
- **Característica intervalar** – intervalos designam-se como as “distâncias entre sons”, cuja “distância *diatónica* determina o seu nome”, sendo parte estrutural da escrita musical (Michels, 1991, p. 85);
- **Motivos rítmicos** – a existência de células rítmicas que compõem determinada canção e que a caracterizam (Bochmann, 2003);
- **Análise da função tonal** – não fazendo uma análise exaustiva da versão harmonizada pela autora (por motivos de direito de autor não foi possível digitalizá-la neste trabalho), a docente optou por indicar a função tonal em termos de frase musical, ajudando o aluno a entender melhor a linha melódica (Bochmann, 2003; Michels, 1991).

4.2 Análise musical e vocal das canções com fim didático.

Para este tipo de análise consideraram-se os seguintes parâmetros:

- **Extensão e tessitura** da canção (Pereira, 2009; Phillips, 1992; Sarfati et al., 2002; Simpson, 2013; Zahner, 2000);
- **Análise da melodia por nível de elementos**¹⁰⁵ – do ponto de vista do repertório infantil, é pertinente analisar uma canção no que diz respeito à existência de um ou mais destes elementos numa melodia, pois são representativos da sua maior ou menor dificuldade: **1º nível** – a existência de notas em graus conjuntos na melodia; **2º nível** – notas em torno do acorde da tônica – a melodia desenha um movimento circular à volta das notas do acorde da tônica; **3º nível** – intervalos – a melodia viaja em saltos de 4ª, 5ª, 6ª, 7ª ou 8ª; **4º nível** – a melodia da canção é composta por arpejos (Pereira, 2009; Schoenberg, 1970);
- **Métrica, temática do texto e relação texto/melodia** – o estudo do texto, o seu significado e o sentido das palavras e das frases, ajuda o aluno a cantar com mais expressividade. O professor deve tentar descobrir como a compositora interpretou musicalmente as palavras (Simpson, 2013; Zahner, 2000);
- **Técnica vocal** na canção – indica o que é que o aluno pode trabalhar e aprender de técnica vocal em cada canção, ao nível da **articulação vocal** (vogais/consoantes/ditongos/ligações de vogais na mesma nota), da **respiração** – tamanho das frases¹⁰⁶, da **mudança de registos**, da **articulação musical** (*legato*/separado). A mestranda sugere também **dinâmicas** adequadas (Michels, 1991; Pereira, 2009; Simpson, 2013; Schoenberg, 1970; Zahner, 2000).
- **Nível de aprendizagem**: principiante, médio ou avançado – este parâmetro indica o grau de dificuldade vocal da canção, pois uma criança que já tenha aulas de técnica vocal há mais tempo, poderá cantar uma canção mais difícil que outra da mesma idade sem ter tido aulas (Pereira, 2009; Simpson, 2013; Zahner, 2000). Para aferir o nível de dificuldade, a docente baseou-se na relação que os

¹⁰⁵ “Uma melodia dificilmente incluirá elementos não melódicos; o conceito melódico está intimamente relacionado com o conceito de cantabilidade” – tradução livre do inglês: “A melody could hardly include unmelodious elements; the concept of the melodious is intimately related to the concept of singableness” (Schoenberg, 1970, p. 98).

¹⁰⁶ A frase é a unidade estrutural mais pequena de uma canção, que é definida como aquilo que pode ser cantado “numa só respiração”, cujo fim é normalmente sugerido por uma vírgula (Schoenberg, 1970, p. 3).

parâmetros analisados nas canções têm entre si. Relacionando uns com os outros, cada canção apresenta um nível de dificuldade específico.

4.3 Análise das partituras.

4.3.1 Amoras do campo.

Análise formal das canções

Tonalidade: Ré M / Ré m	Compasso: 2/4	Forma: AB
--------------------------------	----------------------	------------------

Característica intervalar: a canção é predominantemente composta por graus conjuntos, ascendentes e descendentes e por notas repetidas. É igualmente composta por:

- Três 3^{as} menor (m) descendentes e seis ascendentes (indicado a **azul**);
- Cinco 3^a Maior (M) ascendentes e quatro descendentes (indicado a **cor de rosa**);
- Uma 4^a Perfeita (P) ascendente (indicado a **vermelho**).



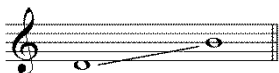
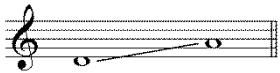
Imagem 12 – Análise intervalar da canção *Amoras do Campo*¹⁰⁷

Motivos rítmicos:

Análise da função tonal: do ponto de vista tonal, a canção acompanha predominantemente as funções tonais de I, IV e V graus, fazendo umas incursões ao VI grau nos segundos tempos dos compassos 4, 6, 8, 10 e 14 e ao II grau, nos primeiros tempos dos compassos 11 e 13. A parte A está na tonalidade de Ré M e a parte B na de Ré m, havendo uma modulação para Ré Maior a partir do compasso 14 até ao fim.

¹⁰⁷ Da 1ª edição do livro *Cantigas da Minh'Avó* (p.98).

Análise musical e vocal das canções com fim didático

Extensão: 6ª M 	Tessitura: 5ª P 
--	---

Análise da melodia por nível de elementos: a melodia é composta por três níveis de elementos:

- **1º nível** – graus conjuntos na melodia;
- **2º nível** – a melodia passeia-se em torno da tônica;
- **4º nível** – o início das frases é composto por um arpejo da tônica.

(A docente não considerou o 3º nível, no único intervalo de 4ª P)

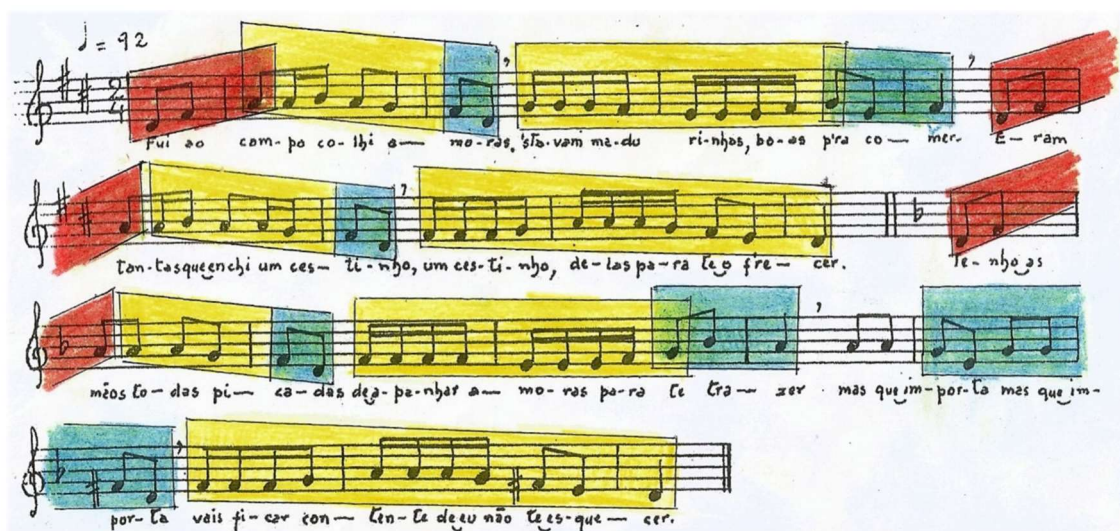


Imagem 13 – Análise da melodia por nível de elementos da canção Amoras do Campo¹⁰⁸

Métrica: canção silábica; com rima, facilitando a memorização.

Temática do texto: campestre.

Relação texto/melodia/expressividade: evidenciar a dicotomia alegre/triste na letra associada à melodia nos modos M/m das secções distintas da canção.

Articulação vocal: canção silábica com todas as vogais e quase todas as consoantes (não aparecem os sons *gh* e *rr*). Cada sílaba começa predominantemente com consoante, pelo

¹⁰⁸ Da 1ª edição do livro *Cantigas da Minh'Avó* (p.98).

que deve haver a consciência desta ser pronunciada na frequência da nota e antecipada, de modo a que a vogal incida no tempo forte. Existem quatro ditongos (*fui*, *mãos*, *vais* e *eu*) e ocorrem algumas ligações de vogais na mesma nota, devendo o professor apelar a uma perceptível e projetada dicção (*que'enchi* – cp. 5, *te-of'recer* – cp. 7, *Tenho-as* – cp. 8, *de-apanhar* – cp. 10, *que'importa* – cpp. 12 e 13, *de-eu* – cp. 15, *te'esquecer* – cp. 15).

Respiração: as frases têm todas quatro tempos, sendo uma canção muito regular. A compositora, inclusive, sugestiona com uma vírgula, como mostra a partitura, com exceção do compasso 10. Neste, o aluno principiante deve respirar à mesma ao fim dos quatro tempos, após a palavra *picadas*, para sistematizar e controlar a respiração.

Mudança de registos: a canção deve ser cantada em predominância no registo pesado, com incidência no registo leve no compasso 11 para fazer o *Si b* doce.

Articulação musical: o professor deve indicar ao aluno que o modo Maior pode ser cantado de um modo mais articulado e o modo menor mais *legato*, permitindo ao aluno aprender a emitir o som de duas formas de articulação musical distintas.

Sugestão de dinâmica: a mestrandia sugere a dinâmica *mezzo-forte* no modo Maior, e *mezzo-piano* no modo menor.

Nível de aprendizagem: principiante. A mestrandia considerou esta a canção mais simples das cinco, pois a melodia é composta essencialmente por graus conjuntos e notas repetidas, tendo como intervalos 3^{as} m, 3^{as} M e uma 4^a P, a respiração é regular de quatro tempos e é a que tem a extensão mais curta (6^a M).

Outras considerações: é uma canção simples que pode ser cantada por um rapaz ou uma rapariga. É importante verificar se a rapariga está no estágio IIA que Gackle propõe e se tem alguma quebra de voz no seu registo (na zona média); se tiver, deve ponderar-se a pertinência da canção ou transpô-la até um tom descendente.

4.3.2 Papoilas.

Análise formal das canções

Tonalidade: Sol M	Compasso: 4/4	Forma: ABB' (eventual repetição de A)
--------------------------	----------------------	--

Característica intervalar: a canção é predominantemente composta por graus conjuntos ascendentes e descendentes, ocorrendo em toda a canção os seguintes intervalos:

- Duas 3^{as} m descendentes (indicado a **azul**);
- Uma 3^a M ascendente na mudança de secção (indicado a **cor de rosa**);
- Sete 4^{as} P ascendentes e duas 4^{as} P descendentes (indicado a **vermelho**);
- Duas 5^a d ascendentes (indicado a **cinzento**);
- Uma 6^a M descendente (indicado a **roxo**);
- Duas 7^{as} m ascendentes (indicado a **castanho**);

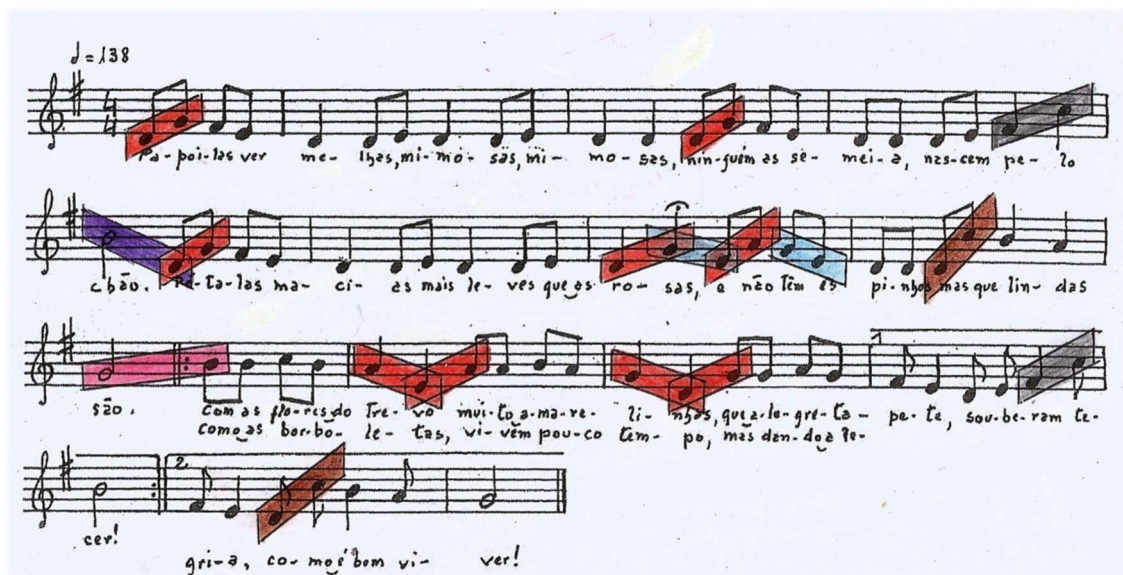


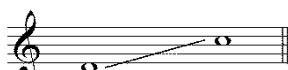
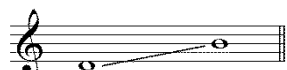
Imagem 14 – Análise intervalar da canção *Papoilas*¹⁰⁹

Motivos rítmicos:

¹⁰⁹ Da 1ª edição do livro *Cantigas da Minh'Avó* (p.42).

Análise da função tonal: do ponto de vista tonal, a canção acompanha predominantemente as funções tonais de I, IV, V graus, fazendo uma incursão ao VI grau no terceiro tempo do compasso 8 e ao II grau nos terceiro e quarto tempos do compasso 6 e nos dois primeiros tempos do compasso 9, 11 e 15.

Análise musical e vocal das canções com fim didático

Extensão: 7ª m 	Tessitura: 6ª M 
---	--

Análise da melodia por nível de elementos: a canção é composta por três níveis de elementos:

- **1º nível** – graus conjuntos na melodia;
- **2º nível** – a melodia passeia-se em torno da tônica;
- **3º nível** – a melodia é composta por intervallos.

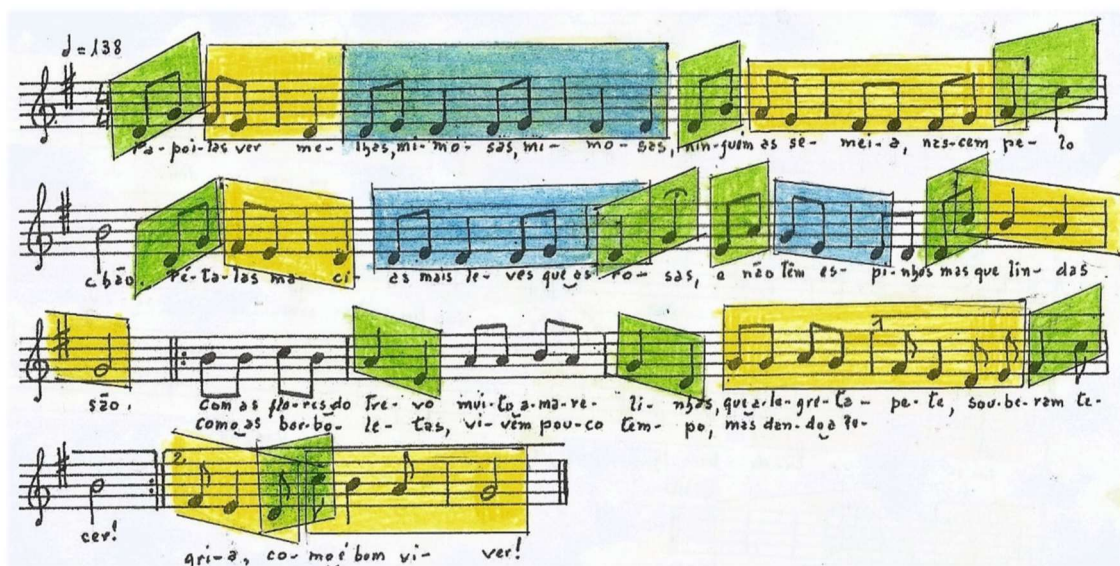


Imagem 15 – Análise da melodia por nível de elementos da canção *Papoilas*¹¹⁰

Métrica: canção silábica; com rima, facilitando a memorização.

Temática do texto: campestre.

¹¹⁰ Da 1ª edição do livro *Cantigas da Minh'Avó* (p.42).

Relação texto/melodia/expressividade: a nota ré, sendo uma constante ao longo da canção dá um carácter telúrico e alegre à canção. A dicção deve ser clara e a voz brilhante e enérgica.

Articulação vocal: canção silábica com todas as vogais e consoantes, exceto os sons *gh* e *rr*. Cada sílaba começa predominantemente com consoante, pelo que deve haver a consciência desta ser pronunciada na frequência da nota e antecipada, de modo a que a vogal incida no tempo forte. Existem vários ditongos (*Papoilas, semeia, mais, chão, não, têm, são, muito*) e ocorrem algumas ligações de vogais na mesma nota, devendo o professor apelar a uma perceptível e projetada dicção (*que-as* – cp. 5, *muito-amarelinhas* – cp. 9, *que-alegre* – cp. 10, *como-as* – cp. 12, *dando-alegria* – cp. 14, *como-é* – cp. 15).

Respiração: apesar do texto ter muitas vírgulas, as frases devem ser de oito tempos, sistematizando uma expiração controlada (o andamento é rápido ♩ = 138).

Mudança de registos: a canção deve ser cantada com predominância no registo pesado, exceto nos compassos 4, 5, 8, 10/15, 11/16, 13, 14 e 18 que deve ser cantada com predominância no registo leve.

Articulação musical: a canção deve ser cantada em *legato*, tendo atenção à letra e dicção para se compreender bem o texto.

Sugestão de dinâmica: dinâmica *mezzo-forte* ao longo da canção, havendo um *crescendo* nos intervalos ascendentes dos compassos 3, 6, 7 e 11.

Nível de aprendizagem: médio. Dadas as características de, ritmicamente incluir a síncopa, ter uma extensão de 7ª m e uma tessitura de 6ª M, a ocorrência de intervalos significativos como a 7ª m, 6ª M e 5ª d, a canção não pode ser considerada de nível principiante. No entanto, tem um fraseado muito claro e regular e a melodia gira em torno da nota ré, repetindo-se esta muitas vezes e com muitos graus conjuntos, sendo uma canção muito acessível e intuitiva na sua compreensão geral.

Outras considerações: canção que pode ser cantada por um rapaz ou uma rapariga. É importante verificar se a rapariga está no estágio IIA que Gackle propõe e se tem alguma quebra de voz no seu registo (na zona média); se tiver, deve ponderar-se a pertinência da canção.

4.3.3 Chuva na Primavera.

Análise formal das canções

Tonalidade: Fá m / Fá M	Compasso: 3/4	Forma: AB
--------------------------------	----------------------	------------------

Característica intervalar: o intervalo de 6^a m/M caracteriza a canção, no entanto também ocorrem diversos graus conjuntos e os seguintes intervalos:

- Duas 3^{as} m descendentes e uma 3^a m ascendente (indicado a **azul**);
- Duas 3^{as} M descendentes e uma 3^a M ascendente (indicado a **cor de rosa**);
- Três 4^{as} P descendentes (indicado a **vermelho**);
- Três 6^{as} m ascendentes (indicado a **cor de laranja**);
- Três 6^{as} M ascendentes (indicado a **roxo**);
- Duas 8^{as} P descendentes (indicado a **amarelo**).



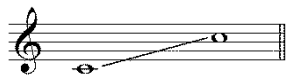
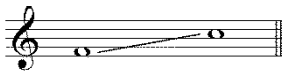
Imagem 16 – Análise intervalar da canção *Chuva na Primavera*¹¹¹

Motivos rítmicos: 

Análise da função tonal: do ponto de vista tonal, a canção acompanha as funções tonais de I, IV e V grau. A parte A está na tonalidade de Fá m e a parte B na de Fá M.

¹¹¹ Da 1ª edição do livro *Cantigas da Minh'Avó* (p.60).

Análise musical e vocal das canções com fim didático

Extensão: 8ª P 	Tessitura: 5ª P 
---	--

Análise da melodia por nível de elementos: a canção é composta por três níveis de elementos:

- **1º nível** – graus conjuntos na melodia;
- **3º nível** – a melodia é composta por intervalos;
- **4º nível** – a melodia é composta pelo arpejo da tónica na segunda inversão.

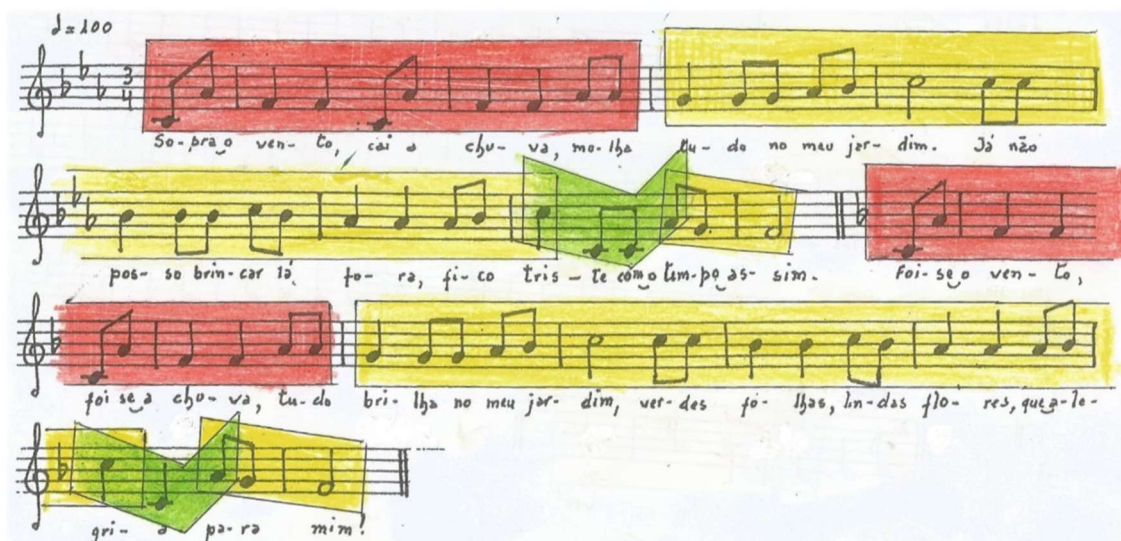


Imagem 17 – Análise da melodia por nível de elementos da canção *Chuva na Primavera*¹¹²

Métrica: canção silábica; com rima, facilitando a memorização.

Temática do texto: diferenças meteorológicas na primavera, bucólica.

Relação texto/melodia/expressividade: evidenciar a dicotomia triste/alegre, associado aos modos m/M das secções distintas da canção.

Articulação vocal: nas sílabas que começam com consoante, deve ter-se a atenção para que sejam pronunciadas na frequência da nota e antecipadas, de modo a que a vogais incidam no tempo forte. Ocorrência de quatro ditongos (*cai, meu, não e foi-se*) e de seis

¹¹² Da 1ª edição do livro *Cantigas da Minh'Avó* (p.60).

ligações de vogais na mesma nota, devendo o professor apelar a uma perceptível e projetada dicção (*Sopra-o* – anacruse para o cp. 1, *com-o* e *tempo-assim* – cp. 7, *Foi-se-o* – cpp. 8 e 9 e *que-alegria* – cp. 14).

Respiração: frases de 3 e de 6 tempos sugestionadas pelas vírgulas originais do texto.

Mudança de registos: o professor deve acautelar o aluno para os saltos iniciais de 6^am/M, que devem ser cantados em *legato* e, se possível, sem quebra de registos. É uma boa canção para equilibrar e homogeneizar o timbre entre os dois registos.

Articulação musical: visto ser uma canção de divisão ternária, o professor deve referir que o primeiro tempo de cada compasso tem uma intenção diferente, um acento balanceado. A melodia começa em anacruse muitas vezes (compassos 1, 2, 3, 5, 7, 9, 10, 11, 13, 14 e 15), o que ajuda a essa inclinação para o tempo forte.

Sugestão de dinâmica: crescer para os agudos e diminuir nos finais de frase.

Nível de aprendizagem: médio. Apesar da melodia ter vários graus conjuntos e da simplicidade dos motivos rítmicos, a docente considerou esta canção de nível médio, pois a extensão é de uma 8^a P e existem ocorrências de intervalos de 6^a m/M e de 8^a P. O compasso ternário também é mais subtil e menos óbvio que o binário, na concretização do primeiro tempo Forte e os dois seguintes fracos¹¹³.

Outras considerações: é uma canção que pode ser cantada por um rapaz ou uma rapariga. É importante verificar se a rapariga está no estágio IIA que Gackle propõe e se tem alguma quebra de voz no seu registo (na zona média); se tiver, deve ponderar-se a pertinência da canção.

¹¹³ “O compasso ternário é diferente dos compassos binário e quaternário, pois tem dois tempos fracos entre os tempos fortes [F f f]” (Bochmann, 2003, p.71).

4.3.4 Milho Rei.

Análise formal das canções

Tonalidade: Mi m	Compasso: 2/4	Forma: A B A' B' A'' :C:
-------------------------	----------------------	-----------------------------------

Característica intervalar: a canção é composta por alguns graus conjuntos ascendentes e descendentes, por notas repetidas e pelos seguintes intervalos:

- Três 3^{as} m descendentes e quatro 3^{as} m ascendentes (indicado a **azul**);
- três 3^{as} M descendentes (indicado a **cor de rosa**);
- Uma 4^a diminuta (d) ascendente (indicado a **castanho**);
- duas 4^{as} P descendentes (indicado a **vermelho**);
- Três 5^{as} P descendentes e duas 5^{as} P ascendentes (indicado a **verde**);
- Cinco 6^{as} m ascendentes e uma 6^a m descendente (indicado a **laranja**).

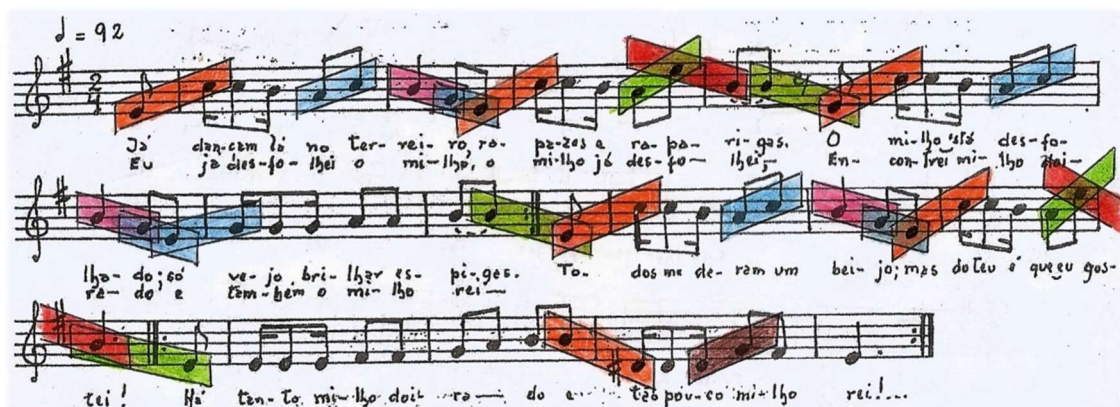


Imagem 18 – Análise intervalar da canção *Milho Rei*¹¹⁴

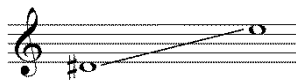

Motivos rítmicos:

Análise da função tonal: a canção começa ao IV grau, intercalando de compasso em compasso com o I grau até à parte B/B', terminando esta com uma cadência à Dominante. A parte A'', à semelhança das partes A e A' começa no IV grau e intercala com o I,

¹¹⁴ Da 1ª edição do livro *Cantigas da Minh'Avó* (p.62).

terminando no I. A Parte C começa igualmente no IV grau, mas termina com uma cadência perfeita $V^7 - I$.

Análise musical e vocal das canções com fim didático

Extensão: 9ª m 	Tessitura: 5ªP 
---	---

Análise da melodia por nível de elementos: A melodia é composta por quatro níveis de elementos:

- **1º nível** – graus conjuntos na melodia;
- **2º nível** – a melodia passeia-se em torno da tônica e do arpejo de IV grau;
- **3º nível** – existência de intervalos na melodia.
- **4º nível** – o fim das frases é composto por um arpejo da tônica.

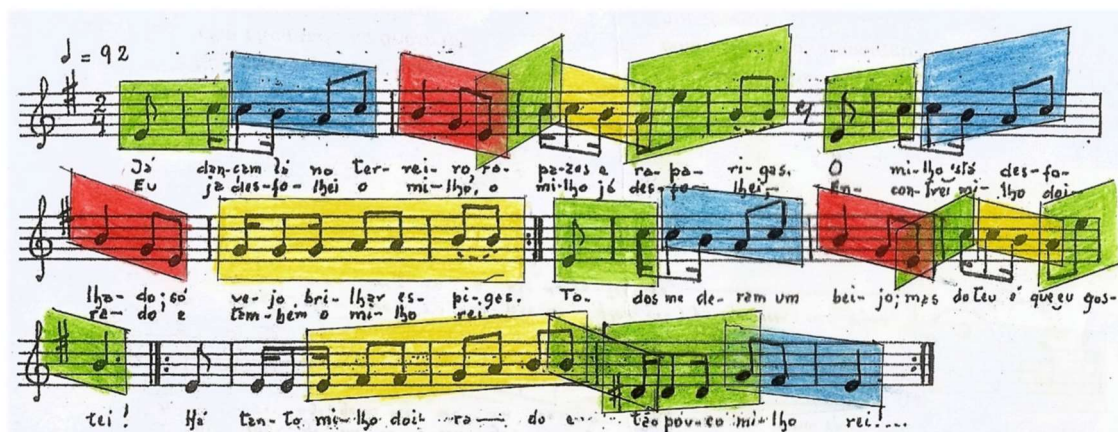


Imagem 19 – Análise da melodia por nível de elementos da canção *Milho Rei*¹¹⁵

Métrica: canção silábica, com uma passagem mínima melismática no compasso 14; letra com rima, o que facilita a memorização.

Temática do texto: dança de pares campestre.

Relação texto/melodia/expressividade: evidenciar o carácter dançante da canção, ajudado pelo intervalo de 6ª m no início das frases.

¹¹⁵ Da 1ª edição do livro *Cantigas da Minh'Avó* (p.62).

Articulação vocal: canção silábica com todas as vogais e consoantes, exceto a vozeada v. Cada sílaba começa predominantemente com consoante, pelo que deve haver a consciência desta ser pronunciada na frequência da nota e antecipada, de modo a que a vogal incida no tempo forte. Existem ditongos nas palavras *terreiro*, *desfolhei*, *encontrei*, *doirado*, *rei*, *beijo*, *teu*, *eu*, *gostei* e uma ligação de vogais na mesma nota, devendo o professor apelar a uma perceptível e projetada dicção (*que'eu* – no compasso 11).

Respiração: as frases musicais têm oito tempos, mas devem dividir-se e ser cantadas de quatro em quatro tempos, respeitando a pontuação da compositora. Existe todavia uma exceção: a parte C é uma frase de oito tempos que não tem vírgula na frase – *Há tanto milho doirado e tão pouco milho rei!* O professor, conhecendo o aluno em questão, pode desafiá-lo a cantar esta última frase numa só respiração.

Mudança de registos: a canção deve ser cantada em predominância no registo leve, com incidência no registo pesado na última frase da canção.

Articulação musical: o professor deve indicar ao aluno para acentuar o primeiro tempo de dois em dois compassos, cantando cada frase de quatro tempos em *legato*.

Sugestão de dinâmica: dinâmica *mezzo-forte* com *crescendo* na cadência à Dominante (compassos 7 e 8) e na palavra com melisma *doirado* (compassos 13 e 14).

Nível de aprendizagem: avanzado. Embora não tenha intervalos maiores que a 6ª m, é a canção, entre as cinco, que tem os motivos rítmicos mais complexos. A extensão também é a maior entre elas (9ª m).

Outras considerações: pode ser cantada por um rapaz ou uma rapariga. É importante verificar se a rapariga está no estágio IIA que Gackle propõe e se tem alguma quebra de voz no seu registo (na zona média); se tiver, deve ponderar-se a pertinência da canção ou transpô-la até um tom descendente.

4.3.5 As Andorinhas.

Análise formal das canções

Tonalidade: Ré M	Compasso: 3/4	Forma: AA'
-------------------------	----------------------	-------------------

Característica intervalar: o intervalo de 7ª M caracteriza a canção, com a intuitiva passagem sensível/tónica, repousando na 8ª com o meio tom ascendente. Ocorrem alguns graus conjuntos ascendentes e descendentes e algumas notas repetidas. É composta por:

- Três 3^{as} m descendentes e duas 3^{as} m ascendentes (indicado a **azul**);
- Uma 3ª M ascendente (indicado a **cor de rosa**);
- Duas 4^{as} P descendentes (indicado a **vermelho**);
- Duas 5^{as} P descendentes (indicada a **verde claro**);
- Duas 7^{as} M ascendentes (indicado a **verde escuro**);
- Uma 8ª P descendente (indicada a **amarelo**).

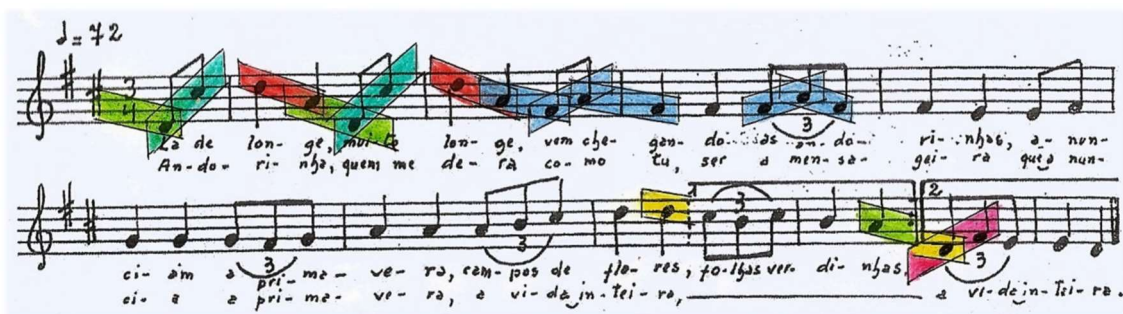


Imagem 20 – Análise intervalar da canção *As Andorinhas*¹¹⁶

Motivos rítmicos:

Análise da função tonal: do ponto de vista tonal, a canção acompanha as funções tonais de I, IV e V grau, fazendo umas incursões ao VI grau nos compassos 2, 3 e 3º tempo do compasso 6 e ao II grau nos compassos 5 e 7. De realçar o carácter cromático, na função de I e VI nos primeiros dois compassos, sugerido pelo acompanhamento do piano:

¹¹⁶ Da 1ª edição do livro *Cantigas da Minh'Avó* (p.66).

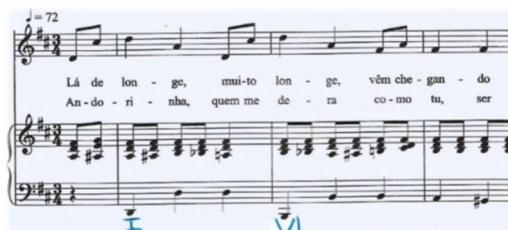


Imagem 20 – Excerto de *As Andorinhas*¹¹⁷

Análise musical e vocal das canções com fim didático

Extensão: 8ª P	Tessitura: 5ª P
----------------	-----------------

Análise da melodia por nível de elementos: a canção é composta por três níveis de elementos:

- **1º nível** – graus conjuntos na melodia;
- **2º nível** – a melodia passeia-se em torno da tônica;
- **3º nível** – a melodia é composta por intervallos.

De realçar o intervalo de meio-tom nas anacruses dos compassos 1 e 2, num movimento de sensível-tónica.

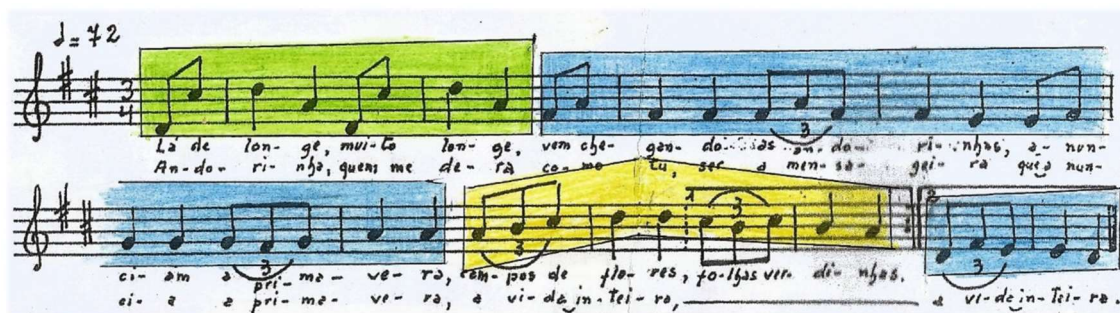


Imagem 21 – Análise da melodia por nível de elementos da canção *As Andorinhas*¹¹⁸

Métrica: canção silábica; com rima, facilitando a memorização.

Temática do texto: a chegada das andorinhas na primavera.

¹¹⁷ Excerto retirado da 2ª edição do livro *Cantigas da Minh'Avó* (p. 34).

¹¹⁸ Da 1ª edição do livro *Cantigas da Minh'Avó* (p.66).

Relação texto/melodia/expressividade: canção com alguma carga melancólica, saudosa, sugestionada pela harmonia cromática do acompanhamento da autora na frase *Lá de longe, muito longe*.

Articulação vocal: nas sílabas que começam com consoante, estas devem ser pronunciadas na frequência da nota e antecipadas, de modo a que a vogais incidam no tempo forte. Existem quatro ditongos (*muito, vêm, mensageira e inteira*) e ocorrem três ligações de vogais na mesma nota, devendo o professor apelar a uma perceptível e projetada dicção (*que-anuncia* – cp. 4, *vida-inteira* – cpp. 6 e 7).

Respiração: tendo em conta a 1ª edição, por ser manuscrita, a compositora sugere as respirações através da utilização da vírgula no texto. Na 1ª estrofe são frases regulares de 3 ou 6 tempos (T), já na 2ª estrofe a divisão é feita da seguinte forma: 3T “Andorinha,”; 5T “quem me dera como tu,”; 10T “ser a mensageira que a anuncia a primavera,”; 3T “a vida inteira”; 3T “a vida inteira”. Sendo a frase de 10T muito extensa sugere-se: 3T “Andorinha,”; 3T “quem me dera”; 6T “como tu, ser a mensageira”; 6T “que anuncia a primavera”, 3T “a vida inteira”; 3T “a vida inteira”.

Mudança de registos: o professor deve indicar ao aluno que a nota mais grave nos saltos iniciais de 7ªM (Ré3) não pode ser cantada muito forte para evidenciar as notas agudas em predominância no registo leve. Os compassos seguintes (anacruse do compasso 3, 4, 5 e dois primeiros tempos do compasso 6) devem ser cantados com predominância do registo pesado. O terceiro tempo daquele compasso (6) deve passar para a predominância do registo leve e, na primeira estrofe, aí permanecer até ao sinal de repetição; na segunda estrofe, deve passar para o outro registo, no terceiro tempo do penúltimo compasso e último compasso.

Articulação musical: tendo em conta o compasso de divisão ternária, a intenção de frase direciona-se para o primeiro tempo, devendo ser este mais articulado, pois nele também se encontram as sílabas tónicas¹¹⁹.

¹¹⁹ “O compasso ternário é diferente dos compassos binário e quaternário, pois tem dois tempos fracos entre os tempos fortes [F f f]” (Bochmann, 2003, p.71).

Sugestão de dinâmica: crescer no intervalo de 7^a M para facilitar a passagem para o registo leve; crescer no final de A para repetir e diminuir no final de A' para terminar a canção.

Nível de aprendizagem: avanzado. As razões por que esta canção é considerada a mais avançada das cinco passam pela sua característica intervalar – uma 8^a P descendente e duas 7^{as} M ascendentes –, pela sua extensão e pelo seu fraseio respiratório. Para uma criança de dez/onze anos, estes intervalos são um desafio para a afinação. A extensão é de uma 8^a P e a métrica é ternária. A articulação de um tempo forte e dois tempos fracos torna o fraseio mais subtil que a binária. A respiração de três e seis tempos, também é mais exigente que a de quatro tempos, mas é de realçar que foi a estagiária que sugeriu uma respiração mais regular de três e seis tempos, não sendo todavia a sugestão de pontuação original da autora. Ao fazê-lo, torna-se a canção ainda mais complexa, logo mais difícil de executar.

Outras considerações: consciência da alternância entre tercinas e colcheias. É uma canção que pode ser cantada por um rapaz ou uma rapariga. É importante verificar se a rapariga está no estágio IIA que Gackle propõe e se tem alguma quebra de voz no seu registo (na zona média); se tiver, deve ponderar-se a pertinência da canção.

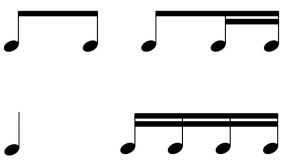


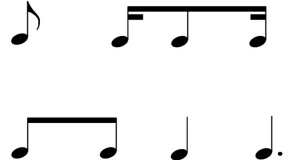

5. Discussão de resultados

O presente trabalho apresentou nos capítulos 2.2 e 2.3 (da parte II), as características fisiológicas do aparelho vocal desde a infância até ao início da idade adulta. Não obstante, o âmbito da presente investigação insere-se sobre o fim da infância e o início da adolescência. O 2º ciclo do Ensino Básico abarca crianças entre os nove e os doze anos.

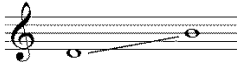
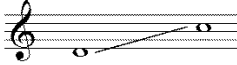
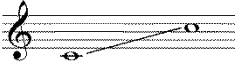
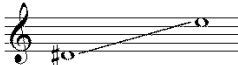
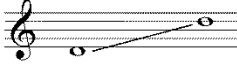
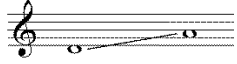
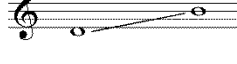
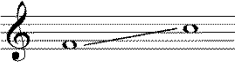
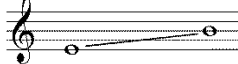
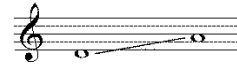
De forma a cruzar os parâmetros das canções analisadas no capítulo anterior com as características a ter em conta na escolha do repertório nesta faixa etária (tabela 3 do capítulo 2.7 do presente trabalho e tabelas 4, 5 e 6 do capítulo 2.8), apresentam-se de seguida nove tabelas:

- Tabela que sistematiza os parâmetros da análise formal das cinco canções, definidos pela mestrandia;
- Tabela que sistematiza os parâmetros da análise musical e vocal das canções com fim didático das cinco canções, definidos pela mestrandia;
- Sete tabelas que relacionam as características consultadas, a ter em conta na escolha do repertório, com os parâmetros analisados das cinco canções.

Tab. 7 – Sistematização da análise formal das cinco canções (parâmetros definidos pela mestrandia)

	Amoras do Campo	Papoilas	Chuva na Primavera	Milho Rei	As Andorinhas
Tonalidade	Ré M / Ré m	Sol M	Fá m / Fá M	Mi m	Ré M
Compasso	2/4	4/4	3/4	2/4	3/4
Forma	AB	ABB' (eventual repetição de A)	AB	A B A' B' A'' :C:	AA'
Característica intervalar	3ª m, 3ª M e 4ª P	3ª m, 3ª M, 4ª P, 5ª d, 6ª M e 7ª m	3ª m, 3ª M, 4ª P, 6ª m, 6ª M, 8ª P	3ª m, 3ª M, 4ª dim., 4ª P, 5ª P e 6ª m	3ª m, 3ª M, 4ª P, 5ª P, 7ª M e 8ª P
Motivos rítmicos					
Análise da função tonal	I, IV, V II e VI	I, IV, V II e VI	I, IV, V	I, IV, V	I, IV, V II e VI

Tab. 8 – Sistematização da análise musical e vocal das canções com fim didático das cinco canções (parâmetros definidos pela mestrandia)

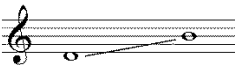
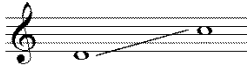
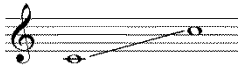
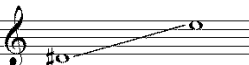
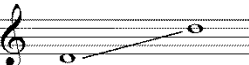
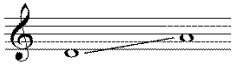
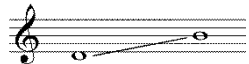
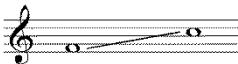

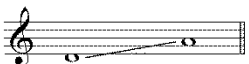
	Amoras do Campo	Papoilas	Chuva na Primavera	Milho Rei	As Andorinhas
Extensão	6 ^a M 	7 ^a m 	8 ^a P 	9 ^a m 	8 ^a P 
Tessitura	5 ^a P 	6 ^a M 	5 ^a P 	5 ^a P 	5 ^a P 
Análise da melodia por nível de elementos	1º, 2º e 4º níveis	1º, 2º e 3º níveis	1º, 3º e 4º níveis	1º, 2º, 3º e 4º níveis	1º, 2º e 3º níveis
Métrica, temática do texto e relação texto/melodia	Silábica Rima Campestre	Silábica Rima Campestre	Silábica Rima Diferenças meteorológicas na primavera Bucólica	Silábica (com um melisma) Rima Dança de pares campestre	Silábica Rima Chegada das andorinhas na primavera
Expressividade	Dicotomia alegre/triste	Carácter telúrico e alegre; Voz brilhante e enérgica	Dicotomia triste/alegre	Carácter dançante	Melancólica, saudosa.
Articulação vocal	Sílabas, ditongos, ligações de vogais	Sílabas, ditongos, ligações de vogais	Sílabas, ditongos, ligações de vogais	Sílabas, ditongos, ligações de vogais	Sílabas, ditongos, ligações de vogais

Respiração¹²⁰	Frases de 4 tempos	Frases de 8 tempos (o andamento é rápido ♩ = 138)	Frases de 3 e de 6 tempos	Frases de 8 tempos, mas que devem ser divididas em 4 tempos, respeitando a palavra. Gradualmente, à medida que o aluno avança, este pode cantar as frases com 8 tempos.	Frases de 3 e 6 tempos
Mudanças de registo	Predominância do registo pesado	Algumas mudanças de registo	Algumas mudanças de registos - homogeneização	Predominância do registo leve	Algumas mudanças de registos
Articulação musical	Modo Maior articulado Modo menor em <i>legato</i>	<i>Legato</i> , mas texto perceptível.	Acentuação no primeiro tempo, compasso ternário	Acentuar o primeiro tempo de dois em dois compassos, cantando cada frase de quatro tempos em <i>legato</i>	Acentuação no primeiro tempo, compasso ternário
Sugestão de dinâmicas	<i>Mezzo-forte</i> no modo Maior <i>Mezzo-piano</i> no modo menor	<i>mezzo-forte</i> com <i>crescendo</i> nos intervalos ascendentes (cpp. 3, 6, 7 e 11)	Crescer para os agudos e diminuir nos finais de frase	<i>mezzo-forte</i> com <i>crescendo</i> na cadência à Dominante (cpp. 7 e 8) e na palavra <i>doirado</i> com melisma (cpp. 13 e 14)	Crescendos e diminuendos
Nível de aprendizagem	Principiante	Médio	Médio	Avançado	Avançado

¹²⁰ De destacar a relação entre os compassos binário/quaternário (2/4 e 4/4) e ternário (3/4) com a duração em tempos das frases musicais. Citando Bochmann (2003, p. 140): “Em toda a música tonal há sempre a normalidade e, logo, também a exceção [...]. O mesmo acontece com a frase. Há uma tendência para a formação de frases de duração quadrada – de 2, 4, 8, 16 compassos –, o que vai ao encontro da teoria de que os compassos têm funções alternadas de forte e fraco”. Já o compasso ternário com a sua dinâmica própria de um tempo forte e dois fracos, dá origem a frases de 3 e 6 tempos.

Seguem sete tabelas que relacionam os parâmetros analisados das cinco canções com as características estudadas a ter em conta na escolha do repertório:

Tab. 9 – Tessitura e extensão das cinco canções

	Amoras do Campo	Papoilas	Chuva na Primavera	Milho Rei	As Andorinhas
Extensão	6ª M 	7ª m 	8ª P 	9ª m 	8ª P 
Tessitura	5ª P 	6ª M 	5ª P 	5ª P 	5ª P 
A tessitura e a extensão da criança devem ser respeitadas (Pereira, 2009; Phillips, 1992; Sarfati et al., 2002; Simpson, 2013; Zahner, 2000)					

- as canções respeitam as tessituras e extensões que Gackle e Phillips apresentam para as faixas etárias em questão (ver as tabelas 3, 4 e 5 dos capítulos 2.8.1 e 2.8.2 deste trabalho);

Tab. 10 – Métrica, texto e dicção

Amoras do Campo	Papoilas	Chuva na Primavera	Milho Rei	As Andorinhas
Silábica Rima	Silábica Rima	Silábica Rima	Silábica (com um melisma) Rima	Silábica Rima
<p><i>Fui ao campo, colhi amoras, Estavam madurinhas, boas pra comer; eram tantas que enchi um cestinho, um cestinho delas para te oferecer.</i></p> <p><i>Tenho as mãos todas picadas de apanhar amoras para te trazer; mas que importa, mas que importa, vais ficar contente de eu não te esquecer.</i></p>	<p><i>Papoilas vermelhas, mimosa, mimosas, ninguém as semeia, nascem pelo chão; pétalas macias, mais leves que as rosas e não têm espinhos, mas que lindas são!</i></p> <p><i>Com as flores do trevo, muito amarelinhas, que alegre tapete souberam tecer! Como as borboletas vivem pouco tempo; mas dando alegria, como é bom viver!</i></p>	<p><i>Sopra o vento, cai a chuva, molha tudo no meu jardim, já não posso brincar lá fora, fico triste com o tempo assim.</i></p> <p><i>Foi-se o vento, foi-se a chuva, tudo brilha no meu jardim, verdes folhas, verdes flores, que alegria para mim!</i></p>	<p><i>Já dançam lá no terreiro, rapazes e raparigas. O milho desfolhado; só vejo brilhar espigas.</i></p> <p><i>Eu já desfolhei o milho, o milho já desfolhei. Encontrei milho doirado e também o milho rei.</i></p> <p><i>Todos me deram um beijo; mas do teu é que eu gostei. Há tanto milho doirado e tão pouco milho rei.</i></p>	<p><i>Lá de longe, muito longe vêm chegando as andorinhas; anunciam a Primavera, campos de flores, folhas verdinhas.</i></p> <p><i>Andorinha, quem me dera como tu, ser a mensageira que anuncia a Primavera, a vida inteira, a vida inteira.</i></p>
<p>A linguagem deve ser apropriada à idade – nem muito infantil, nem muito complicada; A dicção deve ser ensinada à criança. Através de lengalegas, traválias e exercícios fonéticos, o aparelho articulatório é trabalhado (Simpson, 2013; Zahner, 2000); As canções em língua materna são importantes, pois estão associadas à tradição oral e musical infantil (Simpson, 2013; Zahner, 2000); O texto deve ser silábico, evitando melismas (Simpson, 2013).</p>				

- As canções são em português, língua materna dos alunos, com temas campestres, nem muito infantis, nem muito complexas, com texto silábico, adequado à faixa etária em estudo. A articulação e a dicção podem e devem ser ensinadas aos alunos com recurso a lengalengas e travalínguas, passando-se da voz falada para a cantada. Existem algumas canções de Delfina Figueiredo que, sendo demasiado infantis para fazerem parte do programa de canto e contempladas neste trabalho, podem, no entanto, ser aproveitadas como forma de lengalenga quando somente lidas. Como exemplo as canções *Pão caseiro* e *Baloíço*¹²¹:

Pão Caseiro	Baloíço
<i>Assim se amassa, assim se peneira, assim se dá volta ao pão na masseira.</i>	<i>Balança o baloiço, balança; balança pra cá e pra lá</i>
<i>Farinha branquinha tão bem peneirada, com sal e fermento, com água amassada...</i>	<i>Enquanto balança, o baloiço não cansa; balança pra cá e pra lá...</i>

¹²¹ Excertos retirados da 1ª Edição, pp. 38 e 47.

Tab. 11 – Dinâmicas

Amoras do Campo	Papoilas	Chuva na Primavera	Milho Rei	As Andorinhas
<i>Mezzo-forte</i> no modo Maior <i>Mezzo-piano</i> no modo menor	<i>mezzo-forte</i> com <i>crescendo</i> nos intervalos ascendentes (cpp. 3, 6, 7 e 11)	Crescer para os agudos e diminuir nos finais de frase	<i>mezzo-forte</i> com <i>crescendo</i> na cadência à Dominante (cpp. 7 e 8) e na palavra <i>doirado</i> com melisma (cpp. 13 e 14)	Crescendos e diminuendos
A dinâmica forte deve ser evitada – as dinâmicas adequadas devem ser entre o piano e o <i>mezzo-forte</i> (Simpson, 2013)				

- Houve um cuidado, por parte da docente, na sugestão das dinâmicas. Não havendo indicações na partitura por parte da autora, a docente sugeriu dinâmicas que não permitam esforços prejudiciais à boa saúde vocal;

Tab. 12 – Mudanças de registo

	Amoras do Campo	Papoilas	Chuva na Primavera	Milho Rei	As Andorinhas
Mudanças de registo	Predominância do registo pesado	Algumas mudanças de registo	Algumas mudanças de registos - homogeneização	Predominância do registo leve	Algumas mudanças de registos
Deve evitar-se repertório com rápidas mudanças de registo (Simpson, 2013)					

- As canções mais fáceis privilegiam a predominância num só registo, permitindo uma maior compreensão e aplicação da mecânica vocal por parte do aluno. Todas estas canções, incluindo as que têm mudanças de registo, são canções bastante acessíveis nesse sentido, pois os intervalos que permitem essa mudança são ocasionais.

Tab. 13 – Respiração

	Amoras do Campo	Papoilas	Chuva na Primavera	Milho Rei	As Andorinhas
Respiração	Frases de 4 tempos	Frases de 8 tempos (o andamento é rápido ♩ = 138)	Frases de 3 e de 6 tempos	Frases de 8 tempos, mas que devem ser divididas em 4 tempos, respeitando a palavra. Gradualmente, à medida que o aluno avança, este pode cantar as frases com 8 tempos.	Frases de 3 e 6 tempos
O retardamento respiratório também deve ser evitado (Pereira, 2009; Simpson, 2013)					

- Houve também uma procura do fraseado respiratório das canções, de modo a serem adequadas ao jovem cantor. Estas canções são compostas por frases regulares de 3, 4, 6 e 8 tempos, que além de permitirem um maior estudo da respiração controlada e estabilizada, contribuem para a interpretação musical.

Tab. 14 – Temática e expressividade

	Amoras do Campo	Papoilas	Chuva na Primavera	Milho Rei	As Andorinhas
Temática	Campestre	Campestre	Diferenças metereológicas na primavera Bucólica	Dança de pares campestre	Chegada das andorinhas na primavera
Expressividade	Dicotomia alegre/triste	Carácter telúrico e alegre; Voz brilhante e enérgica	Dicotomia triste/alegre	Carácter dançante	Melancólica, saudosa.
As temáticas devem ser do agrado do aluno. (Simpson, 2013; Zahner, 2000); Deve respeitar-se as características fisiológicas e emocionais de cada criança (Pereira, 2009)					

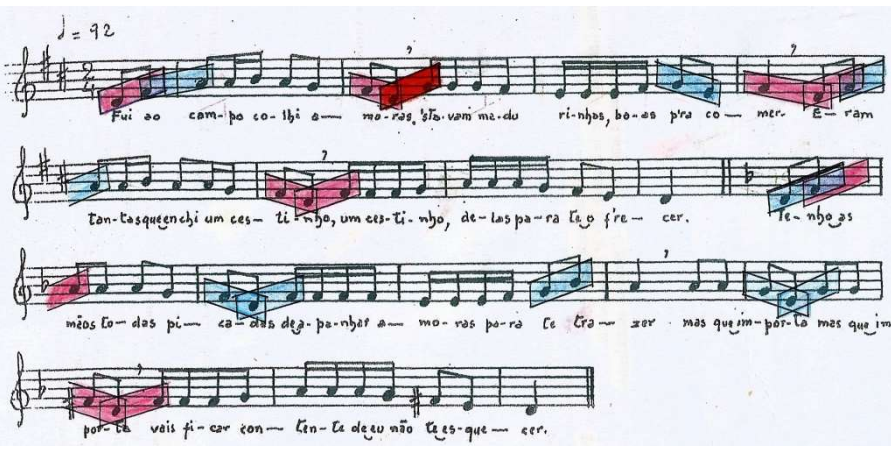
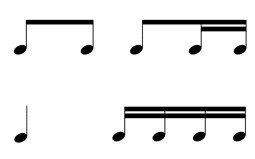
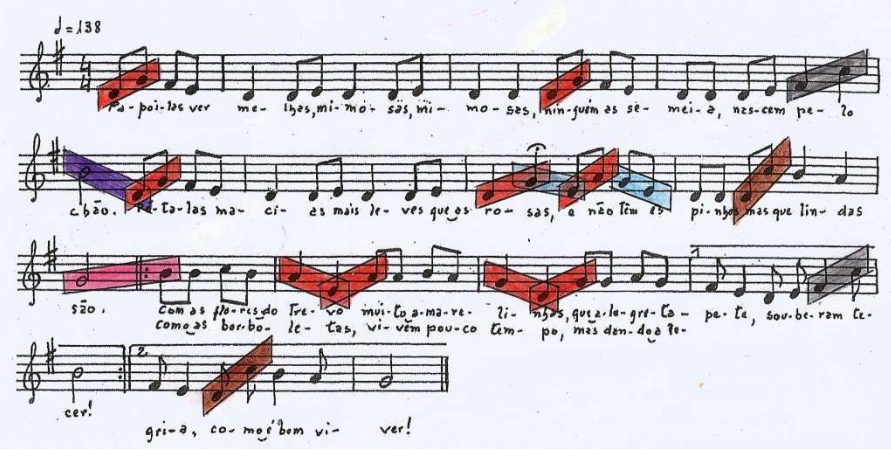

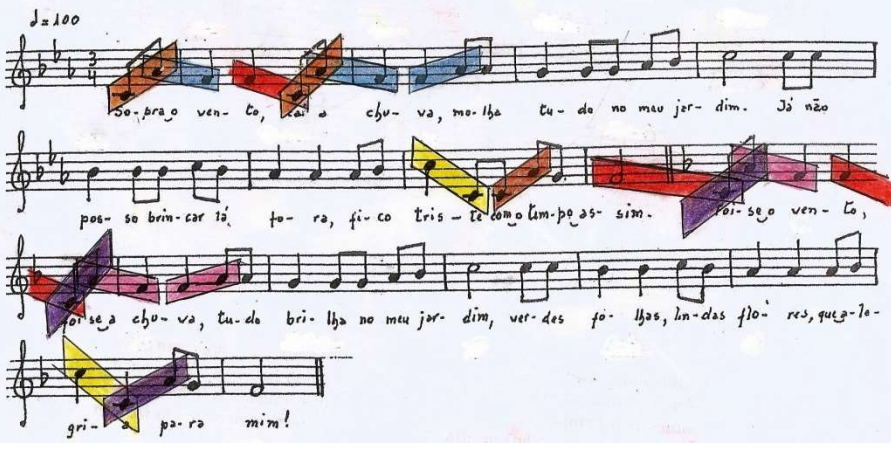

- Ao escolher as canções, o professor deve ter em conta os interesses pessoais do aluno, tanto na natureza dos temas escolhidos como na sua dificuldade, para evitar a desmotivação e a falta de interesse, havendo empenho por parte do discente – a docente já aplicou estas canções por diversas vezes no programa de canto de 1º e 2º Graus e foram canções sempre bem acolhidas pelas crianças.

Tab. 15 – Nível de aprendizagem

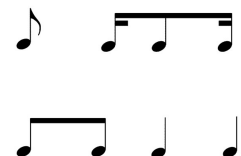
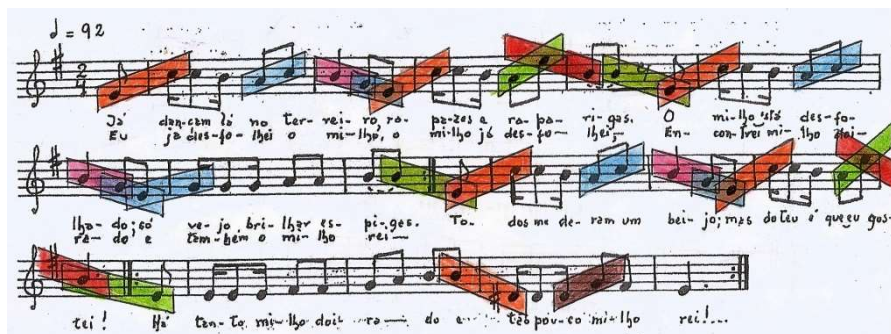
Amoras do Campo	Papoilas	Chuva na Primavera	Milho Rei	As Andorinhas
Principiante	Médio	Médio	Avançado	Avançado
Por fim, o nível de dificuldade de uma canção deve ser aferido e deve o professor verificar se o mesmo é ou não adequado à idade (Pereira, 2009; Simpson, 2013; Zahner, 2000)				

- Foi respeitado e verificado o nível de dificuldade das canções – procurou-se enquadrar e nivelar as canções num contexto pedagógico de dificuldade crescente, como forma de adequar cada canção às necessidades e fase de evolução de cada aluno.

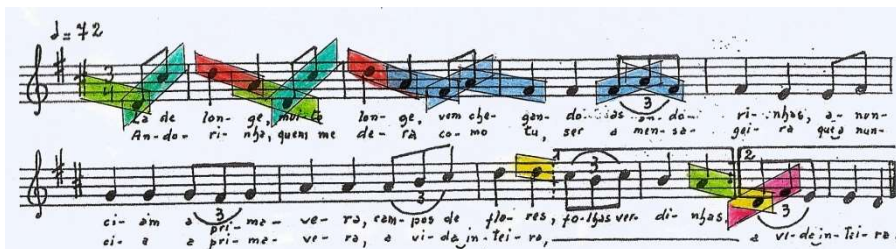
Tab. 16 – Melodia e motivos rítmicos

Amoras do Campo	
	
Papoilas	
	
Chuva na Primavera	
	

Milho Rei



As Andorinhas



Tanto a **melodia** como o **ritmo** não devem ser nem muito simples nem muito complexos (Simpson, 2013; Zahner, 2000); As **frases** devem ser **curtas**, preferencialmente **descendentes**, por **graus conjuntos** ou por **pequenos intervalos** (Pereira, 2009); **Devem evitar-se notas agudas**, bem como **frases sustentadas e longas** (Pereira, 2009); É importante ter atenção à qualidade musical da canção. Não se devem dar músicas muito básicas nem complexas de mais (Zahner, 2000)

- A docente considera que estas canções se enquadram nas características apresentadas pelos pedagogos estudados.

6. Conclusão do projeto de investigação

A motivação inicial que impulsionou a docente para o ensino especializado de música foi a sua relação com o aluno e com as suas aprendizagens. O fator aluno representa em si uma complexidade proporcional à diversidade que o ser humano encerra de um modo geral e à do adolescente em particular.

Apesar da evolução científica que permite abordar, com maior rigor exatidão, questões sobre a fisiologia do instrumento, sobre a voz e o canto ou sobre o impacto comportamental do adolescente, existe um conjunto de fatores (sociais, morais e artísticos) que não se devem descurar, para que a potencialidade do aluno se manifeste. Se é dever do professor oferecer o conhecimento que dispõe ao aluno, é-o igualmente o de assegurar que este não se limita, tanto física como psicologicamente ao longo do seu percurso, mas que consiga alcançar os seus objetivos pessoais e de estudo.

As preocupações pedagógicas, balizadas nos parâmetros das canções, no capítulo 4.3 e já fundamentadas no capítulo 2.7 do presente trabalho (tabela 2), são resultado não só da pesquisa decorrente das preocupações académicas em torno da aprendizagem do canto, mas também, e sobretudo do profundo respeito pela excelência do Canto e da enorme responsabilidade daí resultante na atividade docente.

Sempre ciente da importância da relação pedagógica, a veiculação dos princípios teórico-práticos depende da forma como eles são assimilados pelo discente e de que forma são concretizados, cabendo ao professor analisar e corrigir prontamente qualquer má interpretação, que possa conduzir a um mau uso da voz, à incapacidade de aplicar os conceitos apreendidos e à possível desmotivação.

Ao longo do decurso deste trabalho, reuniram-se princípios teóricos variados que validam e comprovam as preocupações que sempre foram sentidas pela docente e que vieram clarificar aspetos da prática pedagógica que de forma sucinta se evidenciam nos pressupostos dos autores citados.

Ensinar canto a alunos da faixa etária proposta no presente trabalho é por si só um desafio acrescido, na medida em que existe uma relação direta entre o crescimento do corpo e o desenvolvimento das aptidões do jovem, que deve ser integralmente respeitada. Deve saber-se conjugar a descoberta das novas aptidões vocais que o aluno vai revelando, com atividades pedagógicas que permitam o conhecimento dessas mesmas aptidões sem esforço ou fatores incapacitantes.

Assim, a voz pode ser então considerada como um reflexo do desenvolvimento físico, cognitivo e emocional da criança, pois acompanha o crescimento fisiológico da laringe, o aumento gradual da coordenação neuromuscular (bem como a sua habilidade em controlar a pressão do fluxo do ar e a tensão das cordas vocais no momento da fonação) e porque a evolução vocal acompanha e representa o desenvolvimento do indivíduo também do ponto de vista psicológico e social.

Observando as tabelas que cruzaram as características a ter em conta na escolha de repertório infantojuvenil com os parâmetros analisados nas canções (tabelas 7 a 16 da Parte II), poder-se-á observar que as cinco canções escolhidas contemplam e respeitam as principais preocupações manifestadas pelos autores referenciados. Sendo assim, são indicadas para integrarem o programa de canto do 1º e 2º graus, ministrados a crianças do 5º e 6º anos de escolaridade, como proposto pela docente.

Considerações finais

Pretendeu-se com este Relatório Final demonstrar o trabalho efetuado em torno das competências adquiridas e desenvolvidas pela docente ao longo do seu ano de estágio.

No entanto, acumula todo o processo que se iniciou com a entrada da mestranda no corpo docente da AAM. Onze anos de experiência em docência de canto, de dedicação e persistência, visando a excelência do ensino bem como a da interpretação musical. Foram anos que se frutificaram em cada pequeno progresso, em cada obstáculo superado, tendo em conta o sucesso e o bem-estar do aluno, abrindo-lhe horizontes e desvendando conhecimentos, na busca do saber e da perfeição.

Realizar este Relatório Final, bem como o portefólio, na sequência do estágio de Mestrado, surgiu como uma oportunidade de clarificação de ideias, validação e contextualização das experiências de ensino e confronto de práticas pedagógicas. Foi um momento que deu origem a uma reflexão profunda que não se confinou à sala de aula, nem tão pouco às salas da universidade que acolheram as restantes Unidades Curriculares do Mestrado.

Numa profissão desafiante e criativa, de constante vivência de práticas pedagógicas pessoais, tentou-se, com este trabalho, obter o distanciamento necessário para uma análise objetiva e ponderada da proposta inicial. Neste esforço, saiu também reforçada a ideia de que no ensino, o foco está no aluno e na sua aprendizagem e que é por ele e para ele que o professor se dispõe, enquanto ser humano dotado de sensibilidade artística. A atividade pedagógica e a sua organização serão assim uma procura permanente de como chegar ao aluno e de como o aproximar à arte musical e à interpretação vocal. É também ter a coragem de continuar, mesmo face a resultados negativos, quer pela fraca motivação ou empenho do aluno, quer pela aparente estagnação de resultados.

Como *performer*, ou como docente, existe na mestranda o permanente interesse na sua formação e desenvolvimento profissional, numa perspetiva tanto de realização pessoal como de enriquecimento da carreira. Este interesse obriga a um olhar dinâmico e persistente, a uma mente aberta na procura de soluções e a uma atitude de empenho e de envolvimento pessoal face a novos desafios.

Frequentar este Mestrado representou um dos maiores desafios da sua atividade pedagógica até à data. No entanto, a par da exigência inerente aos objetivos do curso, ocorreram simultaneamente fatores impulsionadores de experiências únicas e enriquecedoras: a oportunidade de observar docentes reconhecidos academicamente e

com vasta experiência e carreira; o acolhimento afetuoso, que foi por si só uma mais-valia; a oportunidade de conhecer a dinâmica da EMCN; o ter sido observada e avaliada enquanto docente, tendo ouvido conselhos que melhoraram e melhorarão a prática pedagógica; o diálogo cooperante com a respetiva direção da escola.

Foi uma experiência de grande valor pessoal e profissional, como descrito nos capítulos da primeira parte deste Relatório.

O facto da estagiária aplicar com sucesso as canções da professora Delfina Figueiredo no repertório do curso de canto do 2º ciclo do Ensino Básico, desde 2013, contribuiu para o tema do projeto de investigação.

A leitura referenciada na bibliografia impulsionou e fundamentou esse desafio, formando o *corpus* da segunda parte do presente Relatório. Aliar a experiência pedagógica enquanto docente à visão científica que o trabalho exigiu, revelou ter sido um *bouquet* de descobertas indelévels no caminho do seu enriquecimento pessoal e profissional.

“A grandeza de um ser humano não está no quanto ele sabe,
mas no quanto ele tem consciência que não sabe” (Cury, 2013, p. 121)

Referências bibliográficas

- AA. VV. (2015). *Regulamento de Prática de Ensino Supervisionada Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares 2015*. Almada: Campus Universitário de Almada. Disponível em <https://www.ipiaget.org/uploads/assets/files/reg-mst-ensino-musica-2015-2017-iseit-almada.pdf>
- Alió, M. (1983). *Reflexiones sobre la voz*. Barcelona: Col·leció Neuma, Clivis Publicacions.
- Araújo, J. M. (2012). *Canto e emoção – indicadores emocionais não verbais na execução do discurso musical cantado* (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte). Disponível em <http://ria.ua.pt/handle/10773/8303>
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bochmann, C. (2003). *A linguagem harmónica do tonalismo*. Lisboa: Juventude Musical Portuguesa.
- Coelho, L. S. B. (2012). *Da inserção da disciplina de canto no ensino básico em Portugal* (Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte). Disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/7778/1/246229.pdf>
- Cury, A. (2013). *Filhos brilhantes, alunos fascinantes. A importância do pensamento, da criatividade e dos sonhos*. Lisboa: 1117 – Bertrand Editora.
- Eco, U. (1998). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Ed. Presença
- Eisenstein, E. (2005). Adolescência: definições, conceitos e critérios. *Adolescência e Saude*, 2(2), 6-7. ISSN: 2177-5281. Disponível em http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=167
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente – dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Evans, S., Neave N. & Wakelin, D. (2005). Relationships between vocal characteristics and body size and shape in human males: an evolutionary explanation for a deep male voice. *Biological Psychology*. Disponível em www.elsevier.com/locate/biopsycho

- Fadiga, L., Fogassi, L., Pavesi, G. & Rizzolatti, G. (1995). Motor facilitation during action observation: a magnetic stimulation study. *Journal of Neurophysiology*, 73(6), 2608-2611. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7666169>
- Fernandes, D; Ó, J.R; Paz, A. (2014). *Da Génese das Tradições e do Elitismo ao Imperativo da Democratização: A Situação do Ensino Artístico Especializado*. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/16009/1/Fernandes_%C3%93_Paz_Almolina.pdf
- Freer, Patrick K. (2014). Perspectives of european boys about their voice change and school choral singing: developing the possible selves of adolescent male singers. *Music Faculty Publications*. Paper 56. Disponível em http://scholarworks.gsu.edu/music_facpub/56
- Freixo, M. J. V. (2009), *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas*. Almada: Instituto Piaget.
- Fuchs, M., Fröhlich, Hentschel, B., Stuermer, I. W., Kruse E. & Knauff D. (2007). Predicting mutational change in the speaking voice of boys. *Journal of Voice*, 21(2), 169-178. Disponível em [http://www.jvoice.org/article/S0892-1997\(05\)00148-7/fulltext](http://www.jvoice.org/article/S0892-1997(05)00148-7/fulltext)
- Gackle, L. (1991). The Adolescent Female Voice Characteristics of Change and Stages of Development , *Choral Journal*, 31(8), 17-25. Disponível em <http://www.accademiadellavocemontecatini.com/wp-content/uploads/2015/10/Gackle-1991-The-adolescent-female-voice-Characteristics-of-change-and-stages-of-development.pdf>
- García, M. (1911). École de Garcia. *Traité complet de l'art du chant en deux parties*. Paris: Eroïca Music Publications;
- Gebhardt, R. M. (2016). *The Adolescent Singing Voice in the 21st Century: Vocal Health and Pedagogy Promoting Vocal Health*. (Tese de Doutoramento Doctor of Musical Arts. The Ohio State University). Disponível em https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1461188945&disposition=inline
- Giga, I. (2004). A educação vocal da criança. *Revista Música, Psicologia e Educação*, (6), 69-80. Disponível em http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3153/1/ART_IdaIeteGiga_2004.pdf

- Graça, A., Duarte, A. P., Lagartixa, C., Tching, D., Tomás, I., Almeida, J., ... Santos, Rosa (2011). Avaliação do desempenho docente. *Um guia para a ação*. Lisboa: Lisboa Editora. Disponível em <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/12/pdf>
- Karpf, A. (2006). *The human voice. The story of a remarkable talento*. London: Bloomsbury Publishing, Plc.
- Menuhin, Y. & Davis, C. W. (1981). *A música do homem*. São Paulo: Martins Fontes/Editora Fundo Educativo Brasileiro.
- Michel, U. (1991). *Atlas de musica, I*. Madrid: Alianza Atlas.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nair, G. (2007). *The craft of singing*. United Kingdom: Plural Publishing;
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa, 27 e 28 de setembro de 2007. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf
- Ortega, A. G. (2004). El niño cantor. Aspectos musicales y fisiológicos de la voz cantada infantil. *Huellas* 4, 20-26. ISSN: 1666-8197. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/290739052/El-Nino-Cantor-Ana-Gloria-Ortega>
- Pereira, A. L. (2009). A voz cantada infantil: Pedagogia e didática. *Apem Estudos (associação portuguesa de educação musical)*, 132, 33-45. Disponível em <http://www.cantarmais.pt/contents/investigacao/artigo-apem-voz-pdf.pdf>
- Phillips, K. H. (1992). *Teaching kids to sing*. New York: Schirmer Books.
- Phillips, K. H. (2014). Another perspective: every child a singer. *Music Educators Journal*, 100, 49-51. DOI: 10.1177/0027432113516511. Disponível em <http://mej.sagepub.com/content/100/3/49.citation>
- Queiroz, H. & Sousa, J. (2013) O ensino especializado da música face à avaliação externa de escolas. *Revista do Fórum Internacional de Estudos em Música e Dança*, 2 (2), 98-103. Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/postip/article/view/3415/3164>
- Quivy, R.& Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Disponível em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf
- Rizzolatti, G. & Craighero, L. (2004) The mirror-neuron system. *Annu. Rev. Neurosci.* 27, 169–192. Disponível em <http://psych.colorado.edu/~kimlab/rizzolatti.annurev.neuro.2004.pdf>
- Rodriguez, S. M. G. (2014) *O Ensino Especializado da Música em Portugal e em Cuba: Análise e Comparação do Modelo Organizativo e Pedagógico*. (Dissertação de Mestrado em Ensino da Música. Porto: Escola das Artes. Universidade Católica do Porto). Disponível em <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/18072/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20em%20Ensino%20da%20M%C3%BAsica.pdf>
- Sadie, S., (1980). Concone, (Paolo) Giuseppe (Giacchino). *The new grove dictionary of music & musicians*, 4, 640. London: Macmillan Publishers Limited.
- Sadie, S., (1980). Duprez, Gilbert (-Louis). *The new grove dictionary of music & musicians*, 5, 735. London: Macmillan Publishers Limited.
- Sadie, S., (1980). Range. *The new grove dictionary of music & musicians*, 15, 583. London: Macmillan Publishers Limited.
- Sadie, S., (1980). Tessitura. *The new grove dictionary of music & musicians*, 18, 705. London: Macmillan Publishers Limited.
- Sadie, S., (1980). Vaccai, Nicola. *The new grove dictionary of music & musicians*, 19, 481-482. London: Macmillan Publishers Limited.
- Sarfati, J., Vintenat, A.-M. & Choquart, C. (2002). *La voix de l'enfant*. Marseille: Solal Ed.
- Sarmiento, M. (2008). *Guia prático sobre a metodologia científica para a elaboração, escrita e apresentação de teses de doutoramento, dissertações de mestrado e trabalhos de investigação aplicada*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- Schoenberg, A. (1970). *Fundamentals of musical composition*. England: Erwin Stein.
- Silva, H. S. & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto*. 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação. Lisboa: Pactor.

Simpson T. (2013). *Vocal Technique and Repertoire Choice for Middle School Students* (Tese for graduation in the Honors Program Liberty University).

Disponível em

<http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1369&context=honors>

- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2016). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Titze, I. (1992). Critical Periods of Vocal Change: Early Childhood. *The NATS Journal*. Disponível em http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/critical_periods_vocal_change.pdf
- Titze, I. (1993). Critical Periods of Vocal Change: Puberty. *The NATS Journal*. Disponível em http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/critical_periodo_puberty.pdf
- Titze, I. (2001). Should vocal training follow development of childhood. *Journal of Singing* 58(2), 161-162.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Disponível em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf
- Villecco, T. (2015), Teens and pre-teens: guiding the adolescent voice. *School Music News*, 79(2), 24-27. Disponível em <https://www.nfhs.org/media/1016802/22-16.pdf>
- Welch, G.F. (2001), Investigar o desenvolvimento da voz e do canto ao longo da vida. *Revista Música, Psicologia e Educação*, N.º 3, páginas 5-20. Disponível em <https://cipem.files.wordpress.com/2009/11/nr5-artigo1.pdf>
- Williams, J. (2005). Teaching singing and voice to children and adolescents. *PEVoC-6, Royal Academy of London*, 31 Aug. – 3 Sept. Disponível em <https://pdfs.semanticscholar.org/312b/3eeaf4ad22cf00b7ee13ca21ee5a65367ea.pdf>
- Zahner, P. (2000). Vocal pedagogy and appropriate repertoire for pre-adolescent children. (Projeto de Investigação para a disciplina de *Choral Resources*). Disponível em <https://pt.scribd.com/document/61248099/Crabb-pre-AdVoice>

Documentos oficiais

- **Regulamento de Prática de Ensino Supervisionada dos Mestrados em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e Ensino de Música 2016/2017 (2016), Calendário escolar EMCN (2016), Projeto educativo da EMCN (2016), Regulamento Interno da EMCN (2016), Plano curricular do curso secundário de canto (2016), Critérios Gerais de Avaliação e Critérios das Disciplinas Vocacionais (2016) – documentos consultados e retirados dos sites das duas instituições: www.ipiaget.org e <http://www.emcn.edu.pt/>.**
- Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de julho. *Diário da República n.º 149 – I Série*. Lisboa: Ministérios das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma Administrativa.
- Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República N.º 237 – I Série*. Lisboa: Assembleia da República.
(versão atualizada disponível em http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&so_miolo=)
- Decreto-Lei n.º 139/1990, de 28 de abril. *Diário da República n.º 98 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República n.º 15 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 7/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República n.º 15 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. *Diário da República n.º 14 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República n.º 38 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro. *Diário da República, n.º 7 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho. *Diário da República n.º 120 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Proposta N.º 1/CCAP/2010. *Padrões de desempenho docente. Proposta submetida à tutela em agosto de 2010.* Ministério da Educação. Conselho científico para a avaliação de professores.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República n.º 129 – I Série.* Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Sites consultados:

www.ipiaget.org

<http://emcn-musicativ.blogspot.pt/>

<http://www.emcn.edu.pt/>

<http://www.apem.org.pt/publicacoes/revista/artigos-em-destaque.php>

<https://www.amazon.com/Kenneth-H.-Phillips/e/B001IOBJZW>

<https://www.medipedia.pt/home/home.php?module=artigoEnc&id=704>

<http://www.baylor.edu/music/index.php?id=859409>

<https://music.osu.edu/singing-health-specialization>

<https://med.nyu.edu/ent/research/voice-swallowing-disorders/areas-investigation>

<http://laboratoiredelavoix.com/>

<https://www.australianvoiceassociation.com.au/about-us/>

<http://www.ncvs.org/>

<https://www.kth.se/en/csc/forskning/tmh>

<http://gcp.pt/gcp/historia-e-patrimonio/momentos-historicos/1880-1889>

<https://www.kurume-u.ac.jp/site/english/>

<https://archive.org/stream/souvenirdunchan00dupr#page/n1/mode/2up>

<http://imslp.nl/imglnks/usimg/8/86/IMSLP106257-PMLP216665-Duprez.pdf>

http://imslp.org/wiki/Category:L%C3%BCtgen,_Bernhard

ANEXO A

Decretos Referenciados

1. Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República* n.º 38 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

a) Artigo 14º, ponto 4, alínea a), p. 1324.

1324	<i>Diário da República, 1.ª série — N.º 38 — 22 de Fevereiro de 2007</i>
<p>4 — As actividades integradas na componente de iniciação à prática profissional obedecem às seguintes regras:</p> <p>a) Incluem a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola, correspondendo esta última ao estágio de natureza profissional objecto de relatório final a que se refere a alínea b) do n.º 1 do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março;</p>	<p>c) Iniciação à prática profissional — 15 a 20 créditos; d) Formação na área de docência — 120 a 135 créditos.</p> <p>3 — Os créditos relativos à componente de formação na área de docência são, no mínimo, os constantes dos n.ºs 1 a 4 do anexo.</p> <p>4 — Os créditos relativos às componentes de formação cultural, social e ética e de formação em metodologias de investigação educacional incluem-se nos créditos</p>

b) Artigo 17º, ponto 1, alínea b), p. 1325.

<i>Diário da República, 1.ª série — N.º 38 — 22 de Fevereiro de 2007</i>	1325
<p>9 — Os créditos relativos às componentes de formação cultural, social e ética e de formação em metodologias de investigação educacional incluem-se nos créditos atribuídos às componentes a que se referem as alíneas a) a c) dos números anteriores.</p> <p>10 — Sempre que uma instituição assegure qualificação profissional para mais de um domínio, a formação nas componentes referidas nas alíneas a), d) e e) do n.º 1 do artigo 14.º, e, em parte, na alínea c) do mesmo número, destina-se simultaneamente a estudantes de diferentes domínios de habilitação para a docência, em turmas com dimensões pedagogicamente aceitáveis.</p> <p style="text-align: center;">Artigo 17.º</p> <p style="text-align: center;">Concessão do grau de mestre</p> <p>1 — O grau de mestre é conferido aos que obtenham o número de créditos fixado para o ciclo de estudos de mestrado, através:</p> <p>a) Da aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do curso de mestrado; e</p> <p>b) Da aprovação no acto público de defesa do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada.</p>	<p>ou da escola não agrupada, sempre na presença do orientador cooperante;</p> <p>f) Condições para a participação dos estudantes noutras actividades de desenvolvimento curricular e organizacional realizadas fora da sala de aula, desde que apoiados pelos orientadores cooperantes;</p> <p>g) Contrapartidas disponibilizadas à escola pelo estabelecimento de ensino superior.</p> <p>4 — Os estabelecimentos de ensino superior devem assegurar-se de que as escolas cooperantes possuem os recursos humanos e materiais necessários a uma formação de qualidade.</p> <p>5 — Cabe aos estabelecimentos de ensino superior participar activamente no desenvolvimento da qualidade de ensino nas escolas cooperantes, em articulação com os respectivos órgãos de gestão.</p> <p style="text-align: center;">Artigo 19.º</p> <p style="text-align: center;">Orientadores cooperantes</p> <p>1 — Os docentes das escolas cooperantes que colaboram na formação como orientadores, adiante denominados orientadores cooperantes, são escolhidos pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior.</p>

**2. Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República* n.º 129 – I Série.
Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.**

a) Artigo 5º, ponto 1, alínea c), p. 3478.

3478	<i>Diário da República, 1.ª série—N.º 129—5 de julho de 2012</i>
<p>2 — O ano letivo é entendido como o período contido dentro do ano escolar no qual são desenvolvidas as atividades escolares e corresponde a um mínimo de 180 dias efetivos.</p> <p>3 — O calendário escolar é definido por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.</p> <p style="text-align: center;">CAPÍTULO II</p> <p style="text-align: center;">Organização e gestão do currículo</p> <p style="text-align: center;">SECÇÃO I</p> <p style="text-align: center;">Ofertas formativas</p> <p style="text-align: center;">Artigo 5.º</p> <p style="text-align: center;">Ofertas formativas no ensino básico</p> <p>1 — O ensino básico visa assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses, proporcionando a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos e compreende:</p> <p>a) O ensino básico geral;</p> <p>b) Cursos de ensino artístico especializado (EAE);</p> <p>c) Cursos de ensino vocacional;</p> <p>d) O ensino básico na modalidade de ensino recorrente.</p>	<p>c) Cursos artísticos especializados, vocacionados, consoante a área artística, para o prosseguimento de estudos ou orientados na dupla perspetiva da inserção no mundo do trabalho e do prosseguimento de estudos;</p> <p>d) Cursos profissionais vocacionados para a qualificação profissional dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos;</p> <p>e) Ensino secundário na modalidade de ensino recorrente;</p> <p>f) Cursos de ensino vocacional.</p> <p>2 — No quadro da diversificação da oferta formativa, podem ser criadas outras ofertas de educação e formação qualificantes profissionalmente, devidamente autorizadas por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação, nomeadamente cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA), orientados no sentido de educação e formação para adultos que pretendam elevar os seus níveis de qualificação.</p> <p>3 — A diversidade da oferta formativa de nível secundário é regulada por portaria do membro do Governo responsável pela área da educação.</p> <p>4 — Os cursos que se inscrevem no âmbito dos percursos de educação e formação referido no n.º 2 são criados e regulados por portaria dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da educação e do emprego.</p>

b) Artigo 6º, ponto 1, alínea f), p. 3478.

<p style="text-align: center;">Artigo 6.º</p> <p style="text-align: center;">Ofertas formativas no ensino secundário</p> <p>1 — O ensino secundário visa proporcionar uma formação e aprendizagens diversificadas e compreende:</p> <p>a) Cursos científico-humanísticos vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior;</p> <p>b) Cursos com planos próprios;</p>	<i>Diário da República, 1.ª série—N.º 129—5 de julho de 2012</i> <p>c) Cursos artísticos especializados, vocacionados, consoante a área artística, para o prosseguimento de estudos ou orientados na dupla perspetiva da inserção no mundo do trabalho e do prosseguimento de estudos;</p> <p>d) Cursos profissionais vocacionados para a qualificação profissional dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos;</p> <p>e) Ensino secundário na modalidade de ensino recorrente;</p> <p>f) Cursos de ensino vocacional.</p>
---	--

**3. Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de julho. *Diário da República no 149 – I Série.*
Lisboa: Ministérios das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma
Administrativa.**

a) Secção I, artigo 4º, ponto 4, p. 2389.

Art. 4.º — 1 — Ao nível dos cursos complementares do ensino secundário, o ensino da música e o ensino da dança constituirão áreas de estudos próprios, de carácter profissionalizante, comportando os cursos de Formação Musical, de Instrumentos, de Canto e de Dança.

2 — O curso de Formação Musical visa o aprofundamento da educação musical e de conhecimentos nos domínios das ciências musicais, supondo, à saída, o domínio de um instrumento de tecla ao nível do curso geral.

3 — Os cursos de Instrumentos têm carácter profissionalizante, visando um domínio avançado da execução dos instrumentos e uma formação musical correspondente.

4 — O curso de Canto visa a aquisição de um nível de domínio geral das técnicas vocais, simultaneamente com um aprofundamento da formação musical ao nível dos restantes cursos complementares.

5 — O curso de Dança visa a formação profissional de bailarinos, através de um domínio avançado das técnicas de execução e de uma formação cultural e artística correspondente.

**4. Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201 – I Série*
A. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.**

a) Anexo, capítulo IV, ponto 1, p. 5571.

N.º 201 — 30 de Agosto de 2001		DIÁRIO DA REPÚBLICA — I SÉRIE-A		5571
<p>d) Promove a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural;</p> <p>e) Identifica ponderadamente e respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação;</p> <p>f) Manifesta capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional;</p> <p>g) Assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas.</p>		<p>h) Assegura a realização de actividades educativas de apoio aos alunos e coopera na detecção e acompanhamento de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais;</p> <p>i) Incentiva a construção participada de regras de convivência democrática e gere, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa;</p> <p>j) Utiliza a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação.</p>		
<p style="text-align: center;">III</p> <p style="text-align: center;">Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</p> <p>1 — O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica</p>		<p style="text-align: center;">IV</p> <p style="text-align: center;">Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade</p> <p>1 — O professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere.</p> <p>2 — No âmbito do disposto no número anterior, o professor:</p>		

**5. Decreto regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro. *Diário da República*, n.º 7
– I Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.**

a) Artigo 4.º, ponto 1, alínea a), p. 226.

Artigo 4.º

Dimensões da avaliação

1 — A avaliação do desempenho concretiza-se nas seguintes dimensões:

- a) Vertente profissional e ética;
- b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- c) Participação na escola e relação com a comunidade escolar;
- d) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

b) Introdução, p. 226.

<p>226</p> <p>consagrando um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva.</p> <p>Com a presente regulamentação criam-se os mecanismos indispensáveis à aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente, designadamente a avaliação dos docentes integrados na carreira, concretizando a matéria relativa ao planeamento das actividades de avaliação, à fixação dos objectivos individuais, bem como as matérias relativas ao processo, nomeadamente a respectiva calendarização, a explicitação dos parâmetros classificativos de avaliação dos docentes e sobre o sistema de classificação.</p> <p>É ainda regulamentada a matéria relativa à avaliação do desempenho dos docentes em período probatório e em regime de contrato, bem como dos docentes que se encontrem em regime de mobilidade nos serviços e organismos da Administração Pública.</p> <p>Finalmente é regulamentado o tema da avaliação dos professores titulares que exercem as funções de coordenadores do conselho de docentes e de departamento curricular, clarificando-se que estes docentes são também avaliados pelo exercício da actividade lectiva.</p> <p>A definição e concretização de um regime de avaliação que distinga o mérito é condição essencial para a dignificação da profissão docente e para a promoção da auto-estima e motivação dos professores, do mesmo modo que se dá cumprimento a um dos objectivos constantes no Programa do XVII Governo Constitucional.</p>	<p style="text-align: right;"><i>Diário da República, 1.ª série—N.º 7—10 de Janeiro de 2008</i></p> <p>2 — O disposto no presente decreto regulamentar é ainda aplicável aos docentes nas seguintes situações:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Em regime de contrato administrativo nos termos do artigo 33.º do ECD;b) Em regime de contrato de trabalho a termo resolutivo nos termos do Decreto-Lei n.º 35/2007, de 15 de Fevereiro;c) No exercício efectivo de outras funções educativas. <p style="text-align: center;">CAPÍTULO II</p> <p style="text-align: center;">Avaliação do desempenho dos docentes integrados na carreira</p> <p style="text-align: center;">SECÇÃO I</p> <p style="text-align: center;">Princípios orientadores, âmbito e periodicidade</p> <p style="text-align: center;">Artigo 3.º</p> <p style="text-align: center;">Princípios orientadores</p> <p>1 — A avaliação de desempenho do pessoal docente desenvolve-se de acordo com os princípios consagrados no artigo 39.º da Lei de Bases do Sistema Educativo e no respeito pelos princípios e objectivos que enformam o sistema integrado de avaliação de desempenho da Administração Pública.</p> <p>2 — A avaliação de desempenho do pessoal docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações</p>
--	--

c) Artigo 9º, ponto 2, alínea f), p. 227.

<p>Artigo 9.º</p> <p>Objectivos individuais</p> <p>1 — Os objectivos individuais são fixados, por acordo entre o avaliado e os avaliadores, através da apresentação de uma proposta do avaliado no início do período em avaliação, redigida de forma clara e rigorosa, de modo a aferir o contributo do docente para a concretização dos objectivos constantes da alínea <i>a)</i> do artigo anterior.</p> <p>2 — Os objectivos individuais são formulados tendo por referência os seguintes itens:</p> <p><i>a)</i> A melhoria dos resultados escolares dos alunos;</p> <p><i>b)</i> A redução do abandono escolar;</p> <p><i>c)</i> A prestação de apoio à aprendizagem dos alunos incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem;</p> <p><i>d)</i> A participação nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão do agrupamento ou escola não agrupada;</p> <p><i>e)</i> A relação com a comunidade;</p> <p><i>f)</i> A formação contínua adequada ao cumprimento de um plano individual de desenvolvimento profissional do docente;</p> <p><i>g)</i> A participação e a dinamização;</p>
--

6. Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República N.º 237 – I Série*. Lisboa: Assembleia da República.

a) Artigo 38º, p. 12 da versão atualizada.
(http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&so_miolo=).

<p>Artigo 38.º</p> <p>Formação contínua</p> <p>1 - A todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua.</p> <p>2 - A formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.</p> <p>3 - A formação contínua é assegurada predominantemente pelas respectivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham.</p> <p>4 - Serão atribuídos aos docentes períodos especialmente destinados à formação contínua, os quais poderão revestir a forma de anos sabáticos.</p>
--

**7. Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. *Diário da República n.º 14 – I Série.*
Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.**

a) Artigo 10º-A, p. 527.

<p style="text-align: center;">Artigo 10.º-A</p> <p style="text-align: center;">Deveres para com os alunos</p> <p>Constituem deveres específicos dos docentes relativamente aos seus alunos:</p> <p><i>a)</i> Respeitar a dignidade pessoal e as diferenças culturais dos alunos valorizando os diferentes saberes e culturas, prevenindo processos de exclusão e discriminação;</p> <p><i>b)</i> Promover a formação e realização integral dos alunos, estimulando o desenvolvimento das suas capacidades, a sua autonomia e criatividade;</p> <p><i>c)</i> Promover o desenvolvimento do rendimento escolar dos alunos e a qualidade das aprendizagens, de acordo com os respectivos programas curriculares e atendendo à diversidade dos seus conhecimentos e aptidões;</p> <p><i>d)</i> Organizar e gerir o processo ensino-aprendizagem, adoptando estratégias de diferenciação pedagógica susceptíveis de responder às necessidades individuais dos alunos;</p> <p><i>e)</i> Assegurar o cumprimento integral das actividades lectivas correspondentes às exigências do currículo nacional, dos programas e das orientações programáticas ou curriculares em vigor;</p> <p><i>f)</i> Adequar os instrumentos de avaliação às exigências do currículo nacional, dos programas e das orientações programáticas ou curriculares e adoptar critérios de rigor, isenção e objectividade na sua correcção e classificação;</p> <p><i>g)</i> Manter a disciplina e exercer a autoridade pedagógica com rigor, equidade e isenção;</p> <p><i>h)</i> Cooperar na promoção do bem-estar dos alunos, protegendo-os de situações de violência física ou psicológica, se necessário solicitando a intervenção de pessoas e entidades alheias à instituição escolar;</p> <p><i>i)</i> Colaborar na prevenção e detecção de situações de risco social, se necessário participando-as às entidades competentes;</p> <p><i>j)</i> Respeitar a natureza confidencial da informação relativa aos alunos e respectivas famílias.</p>
--

b) Artigo 10º-B, p. 528.

528	<i>Diário da República, 1.ª série — N.º 14 — 19 de Janeiro de 2007</i>
Artigo 10.º-B Deveres para com a escola e os outros docentes Constituem deveres específicos dos docentes para com a escola e outros docentes: <i>a)</i> Colaborar na organização da escola, cooperando com os órgãos de direcção executiva e as estruturas de gestão pedagógica e com o restante pessoal docente e não docente, tendo em vista o seu bom funcionamento; <i>b)</i> Cumprir os regulamentos, desenvolver e executar os projectos educativos e planos de actividades e observar as orientações dos órgãos de direcção executiva e das estruturas de gestão pedagógica da escola; <i>c)</i> Co-responsabilizar-se pela preservação e uso adequado das instalações e equipamentos e propor medidas de melhoramento e remodelação; <i>d)</i> Promover o bom relacionamento e a cooperação entre todos os docentes, dando especial atenção aos que se encontram em início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional; <i>e)</i> Partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didácticos e os métodos pedagógicos, no sentido de difundir as boas práticas e de aconselhar aqueles que se encontrem no início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional; <i>f)</i> Reflectir, nas várias estruturas pedagógicas, sobre o trabalho realizado individual e colectivamente, tendo em vista melhorar as práticas e contribuir para o sucesso educativo dos alunos; <i>g)</i> Cooperar com os outros docentes na avaliação do seu desempenho; <i>h)</i> Defender e promover o bem-estar de todos os docentes, protegendo-os de quaisquer situações de violência física ou psicológica, se necessário solicitando a intervenção de pessoas e entidades alheias à instituição escolar.	CAPÍTULO III Formação Artigo 11.º Formação do pessoal docente 1 — A formação do pessoal docente desenvolve-se de acordo com os princípios gerais constantes do artigo 33.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, competindo ao membro do Governo responsável pela área da educação o respectivo planeamento, coordenação e avaliação global. 2 — A formação do pessoal docente é regulamentada em diploma próprio, sem prejuízo do disposto nos artigos seguintes. Artigo 12.º Modalidades da formação A formação do pessoal docente compreende a formação inicial, a formação especializada e a formação contínua, previstas, respectivamente, nos artigos 34.º, 36.º e 38.º da Lei de Bases do Sistema Educativo. Artigo 13.º Formação inicial 1 — A formação inicial dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário é a que confere habilitação profissional para a docência no respectivo nível de educação ou de ensino. 2 — A formação inicial visa dotar os candidatos à profissão das competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos de base para o desempenho profissional da prática docente nas seguintes dimensões: <i>a)</i> Profissional e ética; <i>b)</i> Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; <i>c)</i> Participação na escola e relação com a comunidade; <i>d)</i> Desenvolvimento profissional ao longo da vida.

c) Artigo 10º-C, p. 528.

Artigo 10.º-C Deveres para com os pais e encarregados de educação Constituem deveres específicos dos docentes para com os pais e encarregados de educação dos alunos: <i>a)</i> Respeitar a autoridade legal dos pais ou encarregados de educação e estabelecer com eles uma relação de diálogo e cooperação, no quadro da partilha da responsabilidade pela educação e formação integral dos alunos; <i>b)</i> Promover a participação activa dos pais ou encarregados de educação na educação escolar dos alunos, no sentido de garantir a sua efectiva colaboração no processo de aprendizagem; <i>c)</i> Incentivar a participação dos pais ou encarregados de educação na actividade da escola, no sentido de criar condições para a integração bem sucedida de todos os alunos; <i>d)</i> Facultar regularmente aos pais ou encarregados de educação a informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e o percurso escolar dos filhos, bem como sobre quaisquer outros elementos relevantes para a sua educação; <i>e)</i> Participar na promoção de acções específicas de formação ou informação para os pais ou encarregados de educação que fomentem o seu envolvimento na escola com vista à prestação de um apoio adequado aos alunos.
--

**8. Decreto-Lei n.º 139/1990, de 28 de abril. Diário da República n.º 98 – I
Série. Lisboa: Ministério da Educação.**

a) Artigo 32º, p. 2040-(8).

2040-(8)	DIÁRIO DA REPÚBLICA — I SÉRIE	N.º 98 — 28-4-1990
<p>b) No início do ano escolar subsequente à conclusão da profissionalização em exercício ou ao ingresso na carreira, no caso dos docentes titulares de qualificação profissional para a docência a que se refere o artigo 144.º</p>	<p>Artigo 36.º</p> <p>Apreciação da candidatura</p> <p>1 — A candidatura a apresentar pelo docente nos termos do artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de Novembro, é apreciada por júri constituído por um presidente e quatro vogais, a nomear por despacho do Ministro da Educação de entre individualidades de reconhecido mérito no domínio da educação e do ensino.</p> <p>2 — Um dos membros do júri será obrigatoriamente um docente do mesmo nível de ensino e ou do mesmo grupo de docência do candidato, encontrando-se obrigatoriamente em escalão superior ao deste último.</p> <p>3 — A apreciação do júri tem por objecto a avaliação, em provas públicas, do <i>curriculum</i> do candidato e de um trabalho de natureza educacional a apresentar por este, em termos a regulamentar por despacho do Ministro da Educação.</p> <p>4 — Do despacho referido no número anterior constarão as condições em que os candidatos podem ser dispensados da apresentação do trabalho.</p>	
<p>Artigo 32.º</p> <p>Período probatório</p> <p>1 — O período probatório destina-se a verificar a adequação profissional do docente às funções a desempenhar e é cumprido no estabelecimento de educação ou de ensino onde inicie a actividade docente.</p> <p>2 — Sem prejuízo do regime de apoio previsto para o período de indução, no decurso do período probatório o docente é pedagogicamente apoiado por um docente de nomeação definitiva do respectivo estabelecimento de educação ou de ensino, em termos a definir por despacho do Ministro da Educação.</p> <p>3 — O período probatório corresponde ao primeiro ano do respectivo escalão de ingresso na carreira dos docentes com qualificação profissional para a docência.</p> <p>4 — Aos docentes apenas titulares de habilitação para a docência é considerado como período probatório o tempo de serviço prestado até à respectiva aquisição da qualificação profissional, desde que classificado com menção de <i>Satisfaz</i>.</p> <p>5 — A obtenção da menção de <i>Não satisfaz</i> no final do período probatório determina a exoneração do docente do lugar do quadro em que se encontrava provisoriamente provido e a impossibilidade de voltar a candidatar-se à docência num período de dois anos escolares, durante o qual não pode igualmente ser contratado para o exercício de funções docentes.</p>	<p>SUBCAPÍTULO II</p> <p>Condições de acesso na carreira</p> <p>SECÇÃO I</p> <p>Tempo de serviço efectivo em funções docentes</p> <p>Artigo 37.º</p>	

ANEXO B

Legislação respeitante aos objetivos individuais:

1. Regulamento da PES;
2. Proposta n.º 1 do CCAP de 2010;
3. Decreto Regulamentar 2/2008 de 10 de janeiro;
4. Decreto Regulamentar 2/2010 de 23 de junho.

Segundo o Artigo 4º do Regulamento da PES, os objetivos do Estágio são:

1.1 – Adquirir e desenvolver competências básicas em relação a: a) Conhecimento da instituição escolar e da comunidade envolvente; b) Aplicação integrada e interdisciplinar dos conhecimentos adquiridos relativos às diferentes componentes de formação; c) Domínio de métodos e técnicas e saberes relacionados com o processo de ensino/aprendizagem, o trabalho em equipa, a organização da escola e a investigação educacional. 1.2 – Aprofundar e operacionalizar competências adquiridas nos domínios científico e pedagógico (relacionando e integrando conhecimentos; gerir questões complexas, desenvolver soluções e emitir juízos, bem como sobre eventuais implicações e responsabilidades éticas e sociais que resultem dessas soluções e juízos ou os condicionem); 1.3 – Habilitar para o exercício da atividade profissional de professor, favorecendo a inserção na vida ativa.

Segundo a Proposta n.º 1 do CCAP de 2010

Dim.	Subdimensões do desempenho docente
I	“Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional”;
	“Compromisso com promoção de aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos”;
	“Compromisso com o grupo de pares e com a escola”;
II	“Conceção e planificação do ensino e da aprendizagem”;
	“Operacionalização do ensino e da aprendizagem”;
	“Regulação do ensino e da aprendizagem”;
III	“Participação na construção, desenvolvimento e avaliação do projeto da escola”;
	“Participação na vida organizacional da escola”;
	“Promoção da relação da escola com a comunidade”;
IV	“Desenvolvimento e uso de conhecimento profissional na melhoria das práticas”;
	“Implicação da formação e do desenvolvimento profissional na melhoria da escola”.

Segundo o Artigo 9.º do Decreto Regulamentar 2/2008 de 10 de janeiro:

1 — Os objetivos individuais são fixados, por acordo entre o avaliado e os avaliadores, através da apresentação de uma proposta do avaliado no início do período em avaliação,

redigida de forma clara e rigorosa, de modo a aferir o contributo do docente para a concretização dos objetivos constantes da alínea a) do artigo anterior.

2 — Os objetivos individuais são formulados tendo por referência os seguintes itens:

a) A melhoria dos resultados escolares dos alunos; b) A redução do abandono escolar; c) A prestação de apoio à aprendizagem dos alunos incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem; d) A participação nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão do agrupamento ou escola não agrupada; e) A relação com a comunidade; f) A formação contínua adequada ao cumprimento de um plano individual de desenvolvimento profissional do docente; g) A participação e a dinamização: i) De projetos e ou atividades constantes do plano anual de atividades e dos projetos curriculares de turma; ii) De outros projetos e atividades extracurriculares. [...]

6 — Os objetivos individuais podem ser redefinidos em função da alteração do projeto educativo, do plano anual de atividades e do projeto curricular de turma, bem como quando se verifique uma mudança de estabelecimento de educação ou de ensino.

7 — Sempre que se verifique a impossibilidade de acordar novos objetivos, a avaliação decorre relativamente aos objetivos inicialmente acordados e mantidos.

Segundo o Artigo 8.º Decreto Regulamentar 2/2010 de 23 de junho

Objetivos individuais 1 — A apresentação de objetivos individuais tem carácter facultativo e corresponde à formulação, pelos docentes interessados, de uma proposta que permita, no final do ciclo de avaliação, melhor aferir o respetivo contributo para a concretização dos objetivos constantes da alínea b) do artigo anterior ou para áreas relevantes do seu desenvolvimento profissional. 2 — Os objetivos individuais são propostos pelo avaliado ao diretor do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, considerando -se tacitamente aceites se, no prazo de 15 dias úteis a contar da sua entrega, o diretor não der qualquer indicação em contrário. 3 — Os objetivos individuais podem ser redefinidos em função da alteração do projeto educativo ou dos planos anual e plurianual de atividades, bem como quando se verifique mudança de estabelecimento de educação ou de ensino. 4 — Sempre que sejam apresentados objetivos individuais, estes constituem referência da autoavaliação e da avaliação final.

ANEXO C

Plano Curricular do Curso Secundário de Canto

CURSO SECUNDÁRIO DE CANTO

Formação	Disciplinas	Ano/Carga Horária Semanal (x45 min.)		
		10º	11º	12º
Geral	Português	4	4	5
	Inglês	4	4	-
	Filosofia	4	4	-
	Educação Física	4	4	4
	Subtotal	16	16	9
Científica	História da Cultura e das Artes	3	3	3
	Formação Musical (a)	2 (4)	2	2
	Análise e Técnicas de Composição	3	3	3
	Oferta complementar:			
	Organologia e Psicoacústica	2	-	-
	Acústica e Produção Musical	-	2	-
	Informática Musical	-	-	2
	Subtotal	10 (12)	10	9
Técnica-Artística	Canto	2	2	2
	Classes de Conjunto	3	3	3
	Coro			
	Música de Câmara			
	Atelier de Ópera			
	Línguas de Repertório: Alemão e Italiano	4	4	4
	Disciplina de opção: (b)			
	· Arte de Representar	-	1	1
	· Corepetição	-	1	1
	· Instrumento de Tecla (c)	-	1	1
	Subtotal	9	10	10
Projectos colectivos: Música de Câmara		2 (d)	2 (d)	2 (e)
		39 (35)	38 (36)	30 (28)

- a)** Alunos que vão frequentar o 1º grau têm uma carga horária de 4 blocos lectivos.
- b)** O aluno está apenas obrigado a frequentar, nos 11º e 12º anos, uma das disciplinas.
- c)** Alunos que não tenham feito Instrumento de Tecla ou três anos de qualquer instrumento de tecla devem obrigatoriamente frequentar esta opção no 11º e 12º anos.
- d)** Disciplina de carácter facultativo no 10º e 11º anos em todos os regimes. Inclui ensaio de espectáculos.
- e)** Disciplina de carácter obrigatório para os regimes integrado e articulado e de carácter facultativo para regime supletivo.

NOTA:

Os alunos em regime supletivo fazem apenas as disciplinas de formação científica e técnica-artística

ANEXO D

Evidência de colaboração redigida pela professora cooperante, incluída no portefólio

Evidências de Colaboração

A pedido da professora Maria João Sousa e, com o intuito de evidenciar o seu portefólio, destaco neste documento os principais contributos da mesma no seu ano de estágio na EMCN.

Em Maio de 2016, a estagiária, antecipadamente, teve o cuidado de me contactar. Aceitei de imediato o convite, não só por ter prática anterior em acompanhamento de estágios, mas também porque tinha muita curiosidade em ver a Maria João trabalhar enquanto professora, uma vez que eu só a conhecia como cantora.

Por iniciativa própria, a Maria João propôs-me diversas atividades para realizar durante o ano letivo com os alunos. Recebi-as com muito agrado e procurei logo encaminhá-las para as devidas autorizações institucionais por parte da direção, que também se mostrou muito receptiva.

No 1º período a professora propôs ir com os alunos do Atelier de Ópera assistir ao ensaio geral da ópera *Hansel und Gretel* de Humperdinck no Teatro-Cine de Torres Vedras – Encenação de Mário Alves e Direção de Nuno Corte-Real – esta ação foi particularmente pertinente, uma vez que esta foi a ópera projeto da disciplina. Os alunos adoraram.

No 2º período foi a masterclasse de canto da professora Ana Leonor Pereira na Academia de Amadores de Música. Mesmo estando na altura da baixa, recomendei vivamente aos meus alunos a sua participação.

No 3º período fomos todos, por iniciativa da Maria João, alunos da classe de canto, de atelier de ópera, inclusive alunos de canto de outros professores, ao Museu do Oriente ver a Exposição “Ópera na China”, exposição essa que teve visita guiada.

Tanto o ensaio geral como a exposição guiada tiveram os seus custos, suportados em parte pelos alunos, mas grande parte suportados pela estagiária (nomeadamente o aluguer da carrinha que transportou os alunos ida e volta até ao Teatro-Cine de Torres Vedras).

A estagiária contribuiu também na organização do programa da audição de 1º Período que se realizou a 2 de Dezembro, tendo sugerido a ordem temática das canções por língua, sugestão que recebi com muito agrado. No próprio dia da audição organizámo-nos, de modo a que os alunos vocalizassem na sala 109 com a estagiária e eu passasse o repertório com o pianista no Salão. Esta ajuda deu um grande contributo, diligente e funcionou muito bem. Na audição de 27 de Abril, onde cantaram metade dos meus alunos, a estagiária voltou a ajudar-me ao vocalizá-los, enquanto eu ensaiava com o pianista acompanhador na sala 201, o que constituiu uma valiosa otimização do tempo. Na audição

de 26 de Maio, embora fivessesmos planeado o mesmo esquema de trabalho, devido à greve da função pública que fechou a EMCN até às 13h, não foi possível concretizá-lo.

No entanto, a estagiária esteve sempre presente em todas as minhas audições, tendo desempenhado o papel ativo como viradora de páginas (ver nos seus anexos).

Por motivos prementes de saúde fui forçada a entrar de baixa em Fevereiro, baixa essa que se estendeu até finais de Março. Uma vez que a Maria João, embora a sua função aqui seja de estagiária, é já uma experientada professora de Técnica Vocal, lembrei-me de que ela seria a pessoa ideal para me substituir enquanto eu não pudesse estar presente, uma vez que já conhecia os alunos desde o 1º período. Falei com a Maria João, que se mostrou receptiva à ideia, e depois com a Direção da EMCN que aprovou a ideia.

Naturalmente, quando regresssei no final do 2º período e para maior justiça de avaliação, pedi à Maria João a avaliação dos alunos para em conjunto darmos as notas do período.

Logo no 1º período durante as aulas, pedi à Maria João para dar partes de aula (vocalizos ou contributos de sugestões técnicas) mesmo tendo sido ela apanhada um pouco de surpresa ao justificar-se com possíveis faltas de planificação. Tendo eu uma abordagem muito informal e acessível com os alunos e colegas, rapidamente a Maria João se adaptou a esta minha dinâmica, de tal forma que, como referi no parágrafo anterior, já estávamos ambas muito à vontade quando foi para me substituir, ficando eu descansada.

Depois de um ano de preparação do aluno João Pedro Afonso, nomeadamente ao nível de *performance*, para a sua PAA que será a 30 de Junho, decidi lançar o desafio à Maria João de cantar com o aluno os duetos op. 78 de Schumann para soprano e tenor, que são parte do programa da sua prova. Na verdade, e tendo em conta a psicologia do aluno, a Maria João é a pessoa certa que vai dar a segurança e o apoio de que ele precisa, em vez de uma colega que em situação de *stress* e pressão possa involuntariamente prejudicá-lo.

Com os meus melhores cumprimentos,



Lisboa, 14 de Junho de 2017

ANEXO E

Quadro de Taxonomias

Domínio cognitivo (baseado na Taxonomia de Bloom)	
Categorias	Objetivos
Conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperar o conhecimento relevante da memória a longo prazo; • Identificar e repetir a informação fornecida;
Compreensão	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de significados; • O aluno é capaz de estabelecer relações entre os elementos. Reformular com palavras próprias e tirar as suas próprias consequências.
Aplicação	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno é capaz de usar numa nova situação, algo previamente aprendido.
Análise	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno é capaz de determinar como as partes se relacionam entre si e com a estrutura geral.
Síntese	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno tem a capacidade de adquirir conhecimento com base no tratamento da informação.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • “É o mais alto nível do domínio cognitivo. Envolve emitir juízos baseados em critérios e normas” (Silva & Lopes, 2015, p. 27).
Criação	<ul style="list-style-type: none"> • Lado intuitivo do aluno – uso da imaginação.
Domínio afetivo (baseado na Taxonomia de Krathwohl)	
Categorias	Objetivos
Receção	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno simplesmente está disposto a acolher às atividades da aula, prestando atenção.
Resposta	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno participa ativamente na aula; • O aluno não só presta atenção como reage aos estímulos com satisfação.

Valorização	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno aprecia o que é proposto pelo professor – esta categoria baseia-se na “interiorização de um conjunto de valores específicos, mas aponta para aqueles que são expressos no comportamento evidente do aluno” (<i>Idem</i>, p. 29).
Organização	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno é capaz de reunir diferentes valores, resolvendo conflitos; • O aluno começa a “construir um sistema de valores próprio” (<i>Ibidem</i>, p. 30).
Aceitação	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno já possui um “sistema de valores que controla o seu comportamento”, sendo assim “consistente e previsível” (<i>Ibidem</i>, p. 31) – comportamento típico de cada um.
<p align="center">Domínio psicomotor (baseado na Taxonomia de Harrow)</p>	
Categorias	Objetivos
Movimentos reflexos	<ul style="list-style-type: none"> • O indivíduo responde a um estímulo inconscientemente – são movimentos “pré-requisitos para movimentos considerados nos níveis seguintes da taxonomia” (<i>Ibidem</i>, p. 31) – reagir, agarrar, distender, endireitar-se, fletir.
Movimentos básicos fundamentais	<ul style="list-style-type: none"> • O indivíduo é capaz de combinar movimentos reflexos, gerando movimentos locomotores e de manipulação – são a base “de movimentos complexos muito aperfeiçoados” – seguir um objeto em movimento com os olhos, apertar, gatinhar, andar, ficar de pé (<i>Ibidem</i>, p. 32).
Aptidões percetivas	<ul style="list-style-type: none"> • O indivíduo é capaz de interpretar estímulos e assim ajustar-se ao meio ambiente; • O indivíduo tem capacidades de “discriminação cinestésica, visual, auditiva, tátil e aptidões coordenadas” que se desenvolvem por “maturação e aprendizagem” – apanhar uma bola com as mãos, reproduzir desenhos através de memória visual – estamos ao nível do ensino pré-escolar.
Aptidões físicas	<ul style="list-style-type: none"> • O indivíduo possui aptidões que são determinantes para o funcionamento físico e orgânico, essenciais para o desenvolvimento de capacidades motoras mais elevadas – incluem “capacidades de resistência, de força, de

	flexibilidade e de agilidade. Desenvolvem-se por maturação e aprendizagem” (<i>Ibidem</i> , p. 33).
Perícia (movimentos de destreza)	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno é capaz de “modificar os movimentos fundamentais de base (nível dois) para se adaptarem a novas situações ou circunstâncias” (<i>Ibidem</i>, p. 33); • O aluno é capaz de manusear um instrumento.
Comunicação não verbal	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno é capaz de “traduzir por um símbolo objetivo (figura que o corpo executa no espaço como um movimento), quer espontânea quer voluntariamente, acontecimentos subjetivos (sentimentos e emoções)” (<i>Ibidem</i>, p. 34); • O aluno exprime-se com gestos e expressões faciais para fins estéticos e criadores – quando se “dispõe de capacidades motoras” está-se “apto para a criação de movimentos estéticos” (<i>Ibidem</i>, p. 34); • “Quando a interpretação voluntária traduz um cunho pessoal atinge o topo da hierarquia” (<i>Ibidem</i>, p. 34).

ANEXO F

Parâmetros de Apreciação Qualitativa – EMCN

AVALIAÇÕES INTERCALARES

PARÂMETROS DE APRECIÇÃO QUALITATIVA

(sete níveis de apreciação:

Muito Bom, Bom, bom, Suficiente, suficiente, Insuficiente, Muito Insuficiente)

CANTO
Domínio das Atitudes e Comportamentos
Assiduidade e pontualidade [nº de faltas justificadas/injustificadas]
Estudo individual
Domínio do Conhecimento e Capacidades
Aplicação de procedimentos técnicos
Rigor de execução musical
Prosódia musical
Qualidade articulatória e adequação fonética
Capacidade de memorização
Maturidade vocal
Autoconfiança em situação de desempenho (2º e 3º períodos)

CORREPETIÇÃO
Domínio das Atitudes e Comportamentos
Assiduidade e pontualidade [nº de faltas justificadas/injustificadas]
Estudo individual
Capacidade de resposta a estímulos
Domínio do Conhecimento e Capacidades
Cruza dimensão literária com a musical
Capacidade expressiva
Consolidação do repertório (2º e 3º período)
Tradução dos textos em língua estrangeira

ATELIER DE ÓPERA
Domínio das Atitudes e Comportamentos
Assiduidade e pontualidade [nº de faltas justificadas/injustificadas]
Estudo individual
Contributo para a dinâmica de grupo
Domínio do Conhecimento e Capacidades
Trabalho de actor
Maturidade vocal
Preparação musical

EMCN, 18 de janeiro de 2017

O coordenador de Departamento

ANEXO G

Programa de 3º Grau de Canto da AAM

Academia de Amadores de Música

Programa do Curso Básico de Canto

Ano letivo 2017-2018

3º grau

CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	LITERATURA PROPOSTA
Exercícios: de respiração, vocalizos, articulação, etc.	Aquisição de competências para o domínio da: <ul style="list-style-type: none"> Autonomia na leitura melódica, rítmica e dinâmica das peças propostas; Afinação; Conhecimento e desenvolvimento dos diferentes aspetos da técnica vocal: Postura corporal/Controlo respiratório/Colocação/ Projeção/Dicção e pronúncia; Junção com o piano; Autonomia no conhecimento e interpretação do sentido do texto; Apresentação das peças de memória; 	Estudo do método Vaccai no registo adequado à voz do aluno (Soprano agudo, Soprano/Tenor, Alto/Barítono): Lição nº 1 "Manca sollecita", Semplicetta tortorella" Lição nº2 "Lascia il lido", Avezzo a vivere Lição nº3 "Bella prova", "Quell'onda" Lição nº4 "Fra l'ombre"
2 Peças de Música Luso-Brasileira erudita e tradicional harmonizada. Peças de dificuldade média na leitura melódica/rítmica/harmónica e na execução.	<p><u>Atitudes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Disposição, postura e comportamento na realização dos exercícios propostos na Aula pelo professor; Realização do Trabalho de Casa proposto na Aula; Autonomia, postura e comportamento nas Audições e Concertos; Participação, assiduidade e pontualidade nas Aulas/Ensaio, Audições e Concertos; Presença do material nas Aulas/Ensaio, Audições, Provas, Exames e Concertos (partituras, gravador, pasta preta, etc.); Apresentação visual adequada às Audições, Provas, Exames e Concertos. 	"Trovas" de Francisco Lacerda Canções populares harmonizadas por autores brasileiros e portugueses: Fernando Lopes Graça, Luís de Freitas Branco, Joly Braga Santos, Artur Santos, Cláudio Cameiro, Heitor Villa-Lobos, etc. Peças e modinhas luso brasileiras do séc. XVIII-XIX.
2 Árias antigas dos séculos XVI, XVII e/ou XVIII. Peças de dificuldade média na leitura melódica/rítmica/harmónica e na execução.		Arie Antiche da Edição de Alessandro Parisotti Compositores sugeridos: Carissimi, Caccini, Caldara, etc.
2 Peças de carácter Sacro (oratórias, cantatas, canções de Natal, Espirituais, etc.) Peças de dificuldade média na leitura melódica/rítmica/harmónica e na execução.		Obras de César Franck por exemplo "Panis Angelicus", "Ave Maria" de Schubert, Fauré, Bach, Haendel, etc.
2 Peças dos séculos XVIII, XIX e XX, dos autores estrangeiros mais representativos, incluindo Mélodie, Lieder, Harmonizações. Peças de dificuldade média na leitura melódica/rítmica/harmónica e na execução.		Lied de Mozart, Schubert, Schumann, etc Mélodie de Fauré, Chausson, etc. Canções de Britten, Gershwin, Vaughan Williams, Lorca, Granados, etc.
Jovens 2 Peças de teatro musical Adultos 2 Peças de teatro musical e/ou árias de ópera Peças de dificuldade média na leitura melódica/rítmica/harmónica e na execução. Total de peças mínimo – 10	<p><u>Saúde Vocal</u></p> <p>Tal como todos os instrumentistas, deve cuidar diariamente do seu instrumento*.</p>	Árias das óperas de Mozart, Pergolesi, Francisco António de Almeida, Marcos Portugal, Leal Moreira, etc.

* O aluno/encarregado de educação deve apresentar ao professor no início de cada ano letivo, um atestado de saúde vocal passado por um médico otorrinolaringologista.

ANEXO H

Carta da professora cooperante para o Relatório Final

Depoimento da Prof^a Cooperante Ana Paula Russo (EMCN):

No final do ano letivo 2015/16, fui abordada pela Maria João Sousa com o intuito de me pedir que eu fosse a Professora cooperante na orientação do seu estágio de mestrado integrado no ensino do canto. Aceitei o repto de bom grado não só porque anteriormente já tinha desempenhado funções semelhantes, mas também porque conhecia, e apreciava, o trabalho da Maria João enquanto cantora lírica.

Devo dizer que a Maria João mostrou desde o início uma dinâmica pessoal muito interessante que “encaixou” bastante bem com a minha própria forma de trabalhar ao nível do ensino do canto. Desde logo captou a importância da postura e respiração como base de suporte para o ser humano e, especificamente, na produção de um som claro e saudável como é essencial ao nível do canto. Nos exercícios vocais, nomeadamente nos vocalizos, tivemos sempre uma troca de ideias muito criativa uma vez que a Maria João já há alguns anos se dedica ao ensino do canto e tem, ela própria, ferramentas de trabalho que, naturalmente, foi aperfeiçoando.

O dinamismo da Maria João mostrou-se também na organização de visitas de estudo, concebidas e programadas por ela, quer ao nível da classe de canto, quer da classe de atelier de ópera, que também coordeno.

Também gostaria de referir e agradecer a colaboração da Maria João como cantora ao participar, de forma totalmente graciosa, na conferência “A *prima donna* é uma mulher!”, da autoria do Prof Dr. David Cranmer, inserida na exposição “Gravuras de cantores de ópera” comissariada por mim no Museu Nacional da Música, bem como a sua participação na PAA (Prova de aptidão artística) de um aluno finalista, cantando ao seu lado quatro duetos de Schumann.

No entanto, a parte deste estágio que foi absolutamente notável da parte da Maria João Sousa tem a ver direta e pessoalmente comigo e com uma enorme fragilidade de saúde que eu tive, situação essa que foi totalmente minimizada pela competência e generosidade da Maria João. Em fevereiro deste ano tive de ser operada, um tanto inesperadamente e foi a minha estimada estagiária que, na medida em que a sua própria vida profissional e pessoal o permitiu, tomou conta da minha classe e conseguiu manter o trabalho regular e eficaz com os alunos até ao meu regresso no final de março. Conseguimos, com grande ajuda das novas tecnologias, manter sempre um contacto estreito e regular, seguindo a Maria João as indicações que ambas sentíamos ser adequadas perante as diversas situações de aula.

Por tal, e por todo este ano de experiências e conquistas estar-lhe-ei sempre agradecida!

Ana Paula Russo

6 de outubro de 2017

ANEXO I

Imagens gentilmente cedidas pelas filhas de Delfina Figueiredo

Imagem 1 – Foto de família – 1927

(Delfina aos 8 anos, com os pais e os irmãos, é a primeira a contar da esquerda)



Imagem 2 – Delfina com o marido e os sete netos em 1980



Imagem 3 – Diploma do curso de Educação e Didática Musical (1962)

Professor e membro do júri – Edgar Willems.



Imagem 4 – Delfina Figueiredo de caderno na mão

(A assistir a um Seminário de Jacques Chapuis – anos 90).



Imagem 5 – Cartão de membro da Associação Internacional Edgar Willems

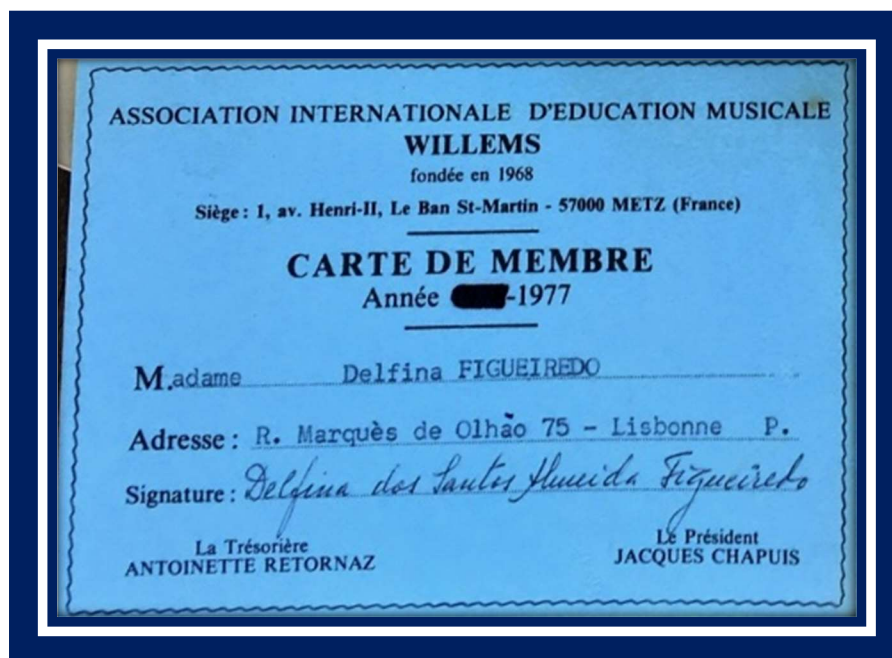


Imagem 6 – Delfina Figueiredo com um grupo de alunos



Imagem 7 – Defina Figueiredo canta no primeiro concerto do coro Gulbenkian
(Igreja de São Vicente de Fora, 27 de maio de 1964)



Primeiro concerto do Coro Gulbenkian na Igreja de São Vicente de Fora, a 27 maio de 1964.

Imagem 8 – Partitura manuscrita para acompanhamento de aulas de ginástica
(1961/1962)



Imagem 9 – Capa da 1ª edição (1982)



Imagem 10 – com Edgar Willems c. 1962



Imagem 11 – Capa da 2ª edição do livro de canções de Delfina Figueiredo (2011)

